



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE FLORIANÓPOLIS: EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E
CONHECIMENTO (ESCOLAR)**

Anderson Carlos Santos de Abreu

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

FLORIANÓPOLIS/SC
Julho, 2014

ANDERSON CARLOS SANTOS DE ABREU

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
DE FLORIANÓPOLIS: EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E
CONHECIMENTO (ESCOLAR)**

Prof^ª. Dr^ª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Orientadora PPGE/UFSC

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Bittencourt Collere Hanff
Membro CED/UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Vera Márcia Marques Santos
Membro CEAD/UDESC

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen
Membro Suplente CED/UFSC

FLORIANÓPOLIS/SC
Julho, 2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Abreu, Anderson Carlos Santos de
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS: EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E CONHECIMENTO
(ESCOLAR) / Anderson Carlos Santos de Abreu ; orientadora,
Profª. Drª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin -
Florianópolis, SC, 2014.
193 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Concepção
de Conhecimento. 4. Epistemologia. 5. Concepção de Educação
. I. , Profª. Drª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

Dedico este trabalho a todos os
alunos e professores da Educação de
Jovens e Adultos do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, por sua amizade, risos, compreensão, comprometimento e sinceridade no processo de orientação. Você é muito especial para mim.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), especialmente àqueles que ministraram aulas durante o período em que eu estava cursando as disciplinas: Prof^ª. Dr^ª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Prof. Dr. Juares da Silva Thisen, Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Schneider Hardt, Prof^ª. Dr^ª. Nelita Bortolotto, Prof^ª. Dr^ª. Eliane Santana Dias Debus e Prof^ª. Dr^ª. Ione Ribeiro Valle.

Às professoras Dr^ª. Marilda Merênci Rodrigues e Dr^ª. Joana Célia dos Passos, pelas riquíssimas contribuições a este trabalho no processo da qualificação. E, além delas, ao professor Dr. Juares da Silva Thisen, pela suplência na banca de qualificação e de defesa.

Às professoras Dra. Beatriz Bittencourt Collere Hanff e Dra. Vera Márcia Marques Santos, pela participação na banca de defesa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão de bolsa de estudos e incentivo à pesquisa.

Aos colegas da Linha de Pesquisa "Ensino Formação de Educadores" (EFE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pelos momentos de discussão, aprofundamento, estudos e lazer. Tivemos momentos maravilhosos de convivência e admiração mútua.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), pelas inúmeras discussões e contribuições para o meu processo formativo.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, por ter me concedido licença remunerada para a realização do mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação, por meio da Prof^ª. Dr^ª. Claudia Cristina Zanela, diretora da Diretoria do Ensino Fundamental; Prof. Vânio Cesar Seemann, Gerente de articulação pedagógica do Ensino Fundamental; Prof^ª. Gisele Jacques Pereira, gerente de Formação Permanente, e; do Prof. Daniel Godinho Berger, diretor do departamento de Educação de Jovens e Adultos, por terem acreditado na minha pesquisa concedendo o espaço dos núcleos de EJA para a realização do trabalho, bem pelo como incentivo para o processo desta dissertação.

Aos meus pais, Ivonézio de Abreu e Tânia Cristina Santos de Abreu, e à minha irmã, Jéssica Helena Santos de Abreu, pelo apoio contínuo, carinho e estímulo, não só para com esta pesquisa de mestrado, mas pelas conquistas que venho galgando em minha vida afetiva, acadêmica e profissional.

Ao Jairo Noberto Pereira, companheiro, amigo e conselheiro, que me ajudou com a sua atenção e carinho em me ouvir inúmeras vezes a respeito da pesquisa. Sua participação foi imprescindível para o sucesso e aprimoramento deste trabalho.

À Maria de Lourdes Coelho, amiga para todas as horas, que me ajudou com a leitura e criticidade com relação à correção ortográfica e semântica do texto.

Aos amigos, Lêda Letro Ribeiro, Ronaldo Almerindo Jorge, Daniel Godinho Berger e Zenaide de Sousa Machado, que me ajudaram a compreender o lugar social do pesquisador na pesquisa, bem como a relevância que a Educação de Jovens e Adultos tem para os 65 milhões de brasileiros com mais de 15 anos sem escolarização.

Enfim, aos amigos em geral e demais familiares. Cada um deles também contribuiu com ingredientes intelectuais para o meu trabalho, através de maneiras que provavelmente sou o último a reconhecer. Não sei como agradecer-lhes.

*Viver sem filosofar é o que se
chama ter os olhos fechados sem
nunca os haver tentado abrir.
(Descartes)*

RESUMO:

Neste estudo, procuro compreender quais são as concepções de conhecimento (escolar) e de EJA dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (EJA/RME), sendo sua relevância social e epistemológica associada ao fato de que a produção acadêmica no campo da EJA, de corte filosófico ou epistemológico, é ainda muito reduzida. Privilegia-se, neste estudo, a apresentação de estudos teórico-metodológicos e documentais para o aprofundamento das bases epistemológicas de conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade; o aprofundamento das concepções de EJA e conhecimento presentes nas produções acadêmicas em nível de Brasil, bem como dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no interregno de 2005-2012; e, a investigação das concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA/RME. O processo para a constituição do objeto desta pesquisa, sua problemática e metodologia, serão trilhados a partir dos seguintes aportes conceituais: as contribuições dos autores como Marx (1983; 1998), Kosik (1976), Freire (2005), Michael Young (2007; 2010; 2011), Marilena Chauí (2000) e Rodrigues (2008) para a elaboração de um referencial de metodologia, conhecimento, EJA e para as categorias filosóficas e empíricas; e, por outro lado, a identificação em pesquisas e documentos normativos e legais da presença e tensão na Educação de Jovens e Adultos em relação às concepções de Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Bases Epistemológicas - Concepção de Conhecimento

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação de Educadores

ABSTRACT

In this study, I try to understand what the concepts of knowledge (school) and EJA, Teachers Education for Youth and Adults of the Municipal School of Florianópolis (EJA/RME) and its social relevance associated with the fact that the academic production in the field of adult education, philosophical or epistemological break, is still very low. Is privileged, in this study, the presentation of theoretical - methodological and documentary studies for deepening epistemological knowledge bases for Youth and Adult Education in actuality; the deepening of knowledge and conceptions of EJA in academic productions present level of Brazil, as well as teachers of adult education in municipal schools of Florianópolis, in the interregnum of 2005-2012 and investigation of conceptions of knowledge (school) or epistemological bases, implied or otherwise, within the discourse on teachers' job teachers EJA/RME. Given the process to constitute the object of this research, as well as your problematic and methodology, the same shall be trodden from the following conceptual contributions: the contributions of authors such as Marx (1983; 1998), Kosik (1976), Freire (2005), Michael Young (2007; 2010; 2011), Marilena Chaui (2000) and Roberts (2008) for the development of a framework of methodology, knowledge, EJA and for the philosophical and empirical categories and, secondly, the identification in research and normative and legal documents on the presence and tension in Youth and Adult Education in relation to conceptions of School Education, Adult Education and Lifelong Education.

Keywords: Education for Youth and Adults - Epistemological Basis - Concepts of Knowledge

Research Interests: Education and Training for Educators.

ABSTRACT

In this study, I try to understand what the concepts of knowledge (school) and EJA, Teachers Education for Youth and Adults of the Municipal School of Florianópolis (EJA/RME) and its social relevance associated with the fact that the academic production in the field of adult education, philosophical or epistemological break, is still very low. Is privileged, in this study, the presentation of theoretical - methodological and documentary studies for deepening epistemological knowledge bases for Youth and Adult Education in actuality; the deepening of knowledge and conceptions of EJA in academic productions present level of Brazil, as well as teachers of adult education in municipal schools of Florianópolis, in the interregnum of 2005-2012 and investigation of conceptions of knowledge (school) or epistemological bases, implied or otherwise, within the discourse on teachers' job teachers EJA/RME. Given the process to constitute the object of this research, as well as your problematic and methodology, the same shall be trodden from the following conceptual contributions: the contributions of authors such as Marx (1983; 1998), Kosik (1976), Freire (2005), Michael Young (2007; 2010; 2011), Marilena Chaui (2000) and Roberts (2008) for the development of a framework of methodology, knowledge, EJA and for the philosophical and empirical categories and, secondly, the identification in research and normative and legal documents on the presence and tension in Youth and Adult Education in relation to conceptions of School Education, Adult Education and Lifelong Education.

Keywords: Education for Youth and Adults - Epistemological Basis - Concepts of Knowledge

Research Interests: Education and Training for Educators.

RÉSUMÉ

Dans cette étude, j'essaie de comprendre ce que les concepts de la connaissance (école) et EJA, enseignants d'éducation pour les jeunes et adultes de l'école municipale de Florianópolis (EJA/RME) et sa pertinence sociale liés au fait que la production académique dans le domaine de l'éducation des adultes, philosophique ou rupture épistémologique, est encore très faible. Est privilégiée, dans cette étude, la présentation d'études théoriques et méthodologiques et documentaires pour approfondir les bases de connaissances épistémologiques pour les jeunes et l'éducation des adultes dans la réalité; l'approfondissement des connaissances et des conceptions de l'EJA dans les productions académiques au niveau actuel du Brésil, ainsi que les enseignants de l'éducation des adultes dans les écoles municipales de Florianópolis, dans l'interrègne de 2005-2012 et l'enquête de conceptions de la connaissance (école) ou des bases épistémologiques, implicite ou autre, dans le discours sur l'emploi des enseignants des enseignants EJA/RME. Compte tenu du processus de constituer l'objet de cette recherche, ainsi que votre problématique et la méthodologie, le même sera foulée par les apports conceptuels suivants: les contributions d'auteurs comme Marx (1983; 1998), Kosik (1976), Freire (2005), Michael Young (2007; 2010; 2011), Marilena Chauí (2000) et Rodrigues (2008) pour le développement d'un cadre de la méthodologie, les connaissances, l'EJA et pour les catégories philosophiques et empiriques et, d'autre part, l'identification dans la recherche et les documents normatifs et juridiques de la présence et de la tension dans la jeunesse et l'éducation des adultes par rapport aux conceptions de l'éducation scolaire, l'éducation des adultes et l'éducation permanente .

Mots-clés: Éducation pour les Jeunes et les Adultes - Base Épistémologique - Notions de connaissances

Ligne de recherche: Éducation et Formation pour les Éducateurs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Quadro o “Filósofo em Meditação”, de Rembrandt	26
Figura 02	Esquema sobre os pressupostos iniciais da pesquisa	35
Figura 03	Gráfico em percentual da população analfabeta com mais de 15 anos, por região	46
Figura 04	Oferta de matrículas na EJA entre 2007 e 2011	47
Figura 05	Os complexos que formam a totalidade concreta da EJA de Florianópolis	55
Figura 06	Esquema do levantamento das produções acadêmicas	64

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Grau de escolaridade dos pais, mães ou responsáveis dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	46
Tabela 02	Número de documentos encontrados no balanço bibliográfico em nível nacional	60
Tabela 03	Produções acadêmicas no campo da EJA por região geográfica	61
Tabela 04	Descritores (termos) do balanço bibliográfico	63
Tabela 05	Trabalho docente na EJA	65
Tabela 06	Concepções de Conhecimento e trabalho docente na EJA	67
Tabela 07	Concepção de EJA e Conhecimento	68
Tabela 08	Epistemologia e EJA	71
Tabela 09	Epistemologia e trabalho docente na EJA	73
Tabela 10	Número de documentos encontrados no balanço bibliográfico em nível local	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Aportes teóricos e documentais desta pesquisa de mestrado	35
Quadro 02	Categorias analítico-filosóficas e empíricas	42
Quadro 03	Informações a respeito dos professores da EJA/RME que participaram do Grupo Focal desta pesquisa	93
Quadro 04	O que significa ser professor de EJA e a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos, segundo os professores da EJA/RME	124
Quadro 05	O que se ensina e o que se aprende na EJA e quais saberes são necessários, segundo os professores da EJA/RME	125
Quadro 06	Como vem sendo realizado o ensino “via pesquisa”, quais as funções dos docentes nessa perspectiva pedagógica e motivos pelos quais os professores defendem, ou não, a pesquisa como princípio educativo	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAME	Conferência de Ministros Aliados de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CM	Comissão Europeia
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DC	Diretrizes Curriculares
DEF	Diretoria de Ensino Fundamental
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DIOBE	Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INAF	Indicadores de Analfabetismo Funcional
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OM	Organismos Multilaterais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organizações não Governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RME	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UERJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE TABELAS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. INTRODUÇÃO	23
1.1 Da trajetória acadêmica à problemática de pesquisa	23
1.2 A necessidade de cientificidade do trabalho acadêmico: o lugar social do pesquisador na pesquisa	30
1.3 Os elementos que constituíram a hipótese, o objeto e a problemática desta pesquisa	34
1.4 Objetivos para com esta pesquisa	36
1.5 As opções metodológicas	37
 2. ENTRE A ESSÊNCIA E A APARÊNCIA: ALGUNS DADOS PRELIMINARES ATUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS.....	44
2.1 A EJA no Brasil: Alguns dados atuais sobre esta modalidade da Educação Básica	44
2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis	49
 3. ESTADO DO CONHECIMENTO: O BALANÇO BIBLIOGRÁFICO PARA ESTA PESQUISA	59
3.1 O balanço bibliográfico, em nível de Brasil, no campo da Educação de Jovens e Adultos	59
3.2 O balanço bibliográfico, em nível local, no campo da Educação de Jovens e Adultos	74

4. O QUE ENSINAR E POR QUE ENSINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EJA E SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS NA ATUALIDADE	79
4.1 A questão do conhecimento para a EJA	79
4.2 A UNESCO e o termo "Sociedade do Conhecimento"	84
4.3 O que ensinar e por que ensinar na EJA?	87
4.4 Por um currículo fundamentado na episteme; afinal, temos escola	88
 5. A COMPLEXIDADE DAS CONCEPÇÕES QUE EMERGEM DO DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A EJA/RME E O QUE É PRESCRITO PELA SME	91
5.1 A escolha do Grupo Focal como caminho último da pesquisa	91
5.2 Dos professores da EJA/RME que participaram do Grupo Focal	93
5.3 Do que é prescrito pela Secretaria Municipal de Educação ao que é praticado pelos professores da EJA: o que significa ser professor da EJA e qual a principal função da EJA	95
5.4 Do que é prescrito pela Secretaria Municipal de Educação ao que é praticado pelos professores da EJA: o que se ensina e o que se aprende	99
5.5 Do que é prescrito pela Secretaria Municipal de Educação ao que é praticado pelos professores da EJA: a pesquisa como princípio educativo	103
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	123

CAPIM TEIMOSO

*No meio da corredeira
Por detrás da cachoeira,
Não sei como foi nascer,
Um valente capinzinho,
Que apesar de ser fraquinho,
Lutava para vencer.*

*Aquele capim mimoso,
Que eu batizei por teimoso,
Parecia com fê lutar,
Na corredeira arcadinho,
O pobre capinzinho,
Lutava e conseguia levantar.*

*Mal o pobre se empinava,
Em seguida se curvava,
Numa luta contra a sorte,
Como que para mostrar,
Que a teimosia em lutar,
Transforma o fraquinho em forte.*

*Que lição interessante,
Me ensinou naquele instante,
Aquele capim mimoso:
A vida é uma corredeira,
E a gente queira ou não queira
Tem que ser capim teimoso.*

Ochelsis Laureano

- Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

*(...) Mal o pobre se empinava,
Em seguida se curvava,
Numa luta contra a sorte,
Como que para mostrar,
Que a teimosia em lutar,
Transforma o fraquinho em forte.(...)*

Ochelsis Laureano

1.1 DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA À PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

O poema "Capim Teimoso", do compositor e poeta brasileiro Ochelsis Laureano¹, foi escolhido como referência para introduzir este trabalho por remeter à simplicidade do povo trabalhador, em especial, os alunos da Educação de Jovens e Adultos que persistem na manutenção da vida e, sobretudo, na resistência e luta em prol de sua sobrevivência.

Nesse horizonte de sonhar junto a esses trabalhadores e trabalhadoras que buscam uma vida mais digna, mesmo pressupondo que “*mal o pobre se empinava*” dos muitos que se perderam no caminho, “*no meio da corredeira por detrás da cachoeira*”, mas que retornaram à escola, é que me deparo com o desafio de conhecer a proposta pedagógica, “via pesquisa”, da Educação aos Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. (EJA/SME)

Portanto, na teimosia em lutar para “*transformar o fraquinho em forte*”, é assim que se apresenta esta pesquisa dissertativa, intitulada *Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens e Adultos e Conhecimento (escolar)*, a qual focaliza o processo de construção do conhecimento por parte das pesquisas acadêmicas realizadas por profissionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), no período

¹ Olchesis de Aguiar Laureano foi um dos mais destacados compositores da música caipira de raiz nas primícias do século XX, tendo feito parte das Caravanas de Cornélio Pires no início dos anos 30, e tendo sido artista na Era do Rádio Brasileira, do final dos anos 20 até os anos 50. Aí brilhou como poeta, compositor, violeiro e intérprete musical, construindo parcerias famosas nos programas sertanejos das rádios de São Paulo e do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://escritoronline.blog.terra.com.br/2009/04/28/capim-teimoso-100-anos-de-ochelsis-laureano/>>. Acesso em 24 de mar. 2014.

correspondente à administração do “Governo Berger”² (2005 – 2012), nos diferentes espaços de formação, bem como de estudos acerca das bases epistemológicas de EJA e conhecimento, e suas inferências no trabalho docente e/ou no discurso desses professores.

A aproximação com o tema que ora apresento constitui-se de diferentes momentos e espaços de minha trajetória acadêmica, com a graduação em Filosofia, Pedagogia e Especialização em EJA, e no exercício profissional, tanto como coordenador do Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da RME, como também na condição de professor efetivo dessa mesma Rede.

Para a conclusão do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre abril de 2011 e agosto de 2012, foi elaborado um projeto de intervenção como requisito para obtenção do título de especialista, sendo que essa proposta teve a intenção de qualificar as ações que os cursistas teriam que implementar em espaços múltiplos educativos com jovens e adultos³ e apresentar seus princípios teórico-metodológicos.

Tal opção de tema para esse projeto se deu, pois, no período de 2009 – 2011, quando a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis estava discutindo e readequando o currículo dessa modalidade, tendo em vista as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴ e do Conselho Municipal de Educação (CME)⁵. A partir desse contexto, elaborei e desenvolvi um projeto de intervenção⁶ que teve como focos principais o estabelecimento de reflexões sobre a constituição do currículo, os desafios para a prática pedagógica e a formação continuada dos professores na EJA dessa Rede de Ensino.

A adoção da temática para o projeto de intervenção, "Concepções e Práticas Pedagógicas na EJA", foi o eixo para a ação junto ao coletivo de professores da EJA/RME, a qual se deu a partir da experiência em que eu me encontrava imerso, uma

²Corresponde ao período em que Dário Elias Berger governou a capital de Santa Catarina, Florianópolis (2005 - 2012). No primeiro mandato, o seu vice-prefeito era Rubens Bita Pereira Filho e, no segundo, João Batista Nunes.

³ Museus, bibliotecas públicas, associações, Organizações não Governamentais (ONG) etc.

⁴Parecer CNE/CEB nº 06/2010 e Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e CNE/CEB nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

⁵Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e CNE/CEB nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

⁶Para este projeto de intervenção foi adotada a metodologia da Pesquisa-Ação, porque possibilita um mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto e o não familiar, que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. “Nessa direção, a Pesquisa-Ação colaborativa, na maioria das vezes, assume também o caráter de criticidade” (FRANCO, 2005).

vez que ocupava a função de chefe do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da Secretaria Municipal de Educação (SME). Para tanto, a realização do projeto de intervenção, necessariamente, exigiu-me um afastamento do objeto, para poder enxergá-lo mais próximo de sua essência.

Um dos fatores que esse projeto apresentou, em sua conclusão, foi a possibilidade de estudos futuros sobre a relação entre a prática pedagógica e a concepção de conhecimento e EJA que fundamentam o trabalho docente dos professores na EJA, o que ampliou ainda mais meu desejo para com esta pesquisa no mestrado em educação. Ao apresentar a proposta tive a intenção de compreender: a) quando as práticas pedagógicas estão em sintonia com as concepções dos professores; b) quando as práticas pedagógicas se contradizem às concepções que os professores acreditam fundamentá-las; e, c) quando os professores acreditam não possuir uma filiação teórico-filosófica, no entanto, subjazem de suas práticas concepções as quais os mesmos desconhecem.

Desse modo, na constituição do foco de tema da presente dissertação, importa-se também compreender o lugar social que ocupo nesta pesquisa, a imagem do **ser filósofo e pesquisador**. Essa imagem é de um ser curioso e vigilante, capaz de ver e pensar acuradamente mesmo nas situações mais sombrias e adversas. E, para tanto, é preciso sentir, pois para quem deseja fazer filosofia e pesquisa há o fato de que independentemente da vontade de sentir, há o "amor ao saber". (CHAUI, 2002, p. 7)

Quando elevo o meu pensar ao *que seja e como seja um filósofo*, logo me vem algumas imagens já previamente construídas. Com o ensejo de evidenciar, ou desconstruir, a conexão existente entre essas imagens tomando tanto a do filósofo como a figura de um velho, pois a velhice estaria em geral associada à maturidade e à sabedoria, ou então, à figura do homem solitário, quase como um eremita, já que supostamente pensar seria uma atividade que pressupõe, talvez, um certo isolamento. Apresento o quadro do pintor holandês Rembrandt (1606-1669), intitulado *Filósofo em Meditação* (1632).

O quadro é encontrado em Paris, no *Musée du Louvre*, sendo considerado uma das obras mais laureadas de todos os tempos. O pintor holandês consegue fundir uma série de impressões e elementos filosóficos por meio de símbolos na pintura.

Conforme a imagem (figura 01), quadro pintado em óleo sobre um painel de madeira de carvalho, medindo cerca de 11 x 13 polegadas (28 x 34 cm), é possível contemplar que o pintor retrata o sábio filósofo idoso e recluso. O filósofo está alheio à cena, seu olhar não repousa sobre o livro, não se dirige à janela e muito menos à

lareira acesa. O aposento, representado na obra, é todo cercado de sombras, exceto pela luz que vem da janela. As brasas na lareira aquecem uma empregada, mas não são suficientes para iluminar o ambiente. Provavelmente, é uma alegoria proclamada, mas questionável, pois se entende uma superioridade do trabalho intelectual sobre o manual.

Figura 01 – “Filósofo em Meditação”, Rembrandt.



Fonte: blog tempo de crítica⁷

Permanecendo com o olhar sobre a pintura, percebe-se a escada em espiral como elemento central da tela, o que pode indicar que a busca das verdades eternas implica um árduo processo de transformação em uma perspectiva dialética.

Compreendendo que a estética é uma dimensão do sensível, a obra do pintor holandês Rembrandt, *Filósofo em Meditação* (1632), ajuda a criar categorias para teorizar o que seja, ou não, a imagem do filósofo. Sendo essa uma obra que sai completamente dos limites humanos, pois ela me cria sensações antes desconhecidas, elimina tudo o que antes fora rotina aceita em mim, em favor total de uma síntese expressamente simbólica.

É uma arte que nasce de uma revelação entre pensamento e empiria. Basta adentrar completamente o mundo dos fatos mais comuns para que a tal pintura

⁷Disponível em: <<http://tempodecritica.blogspot.com.br>>. Acesso em 20 março de 2013.

produza sentido. Seria ela, então, a imagem grotesca do filósofo? Ou seria a imagem do mundo alheio do filósofo?

O mundo do filósofo, quando visto de fora, poderia ser caracterizado como estranho, ou até mesmo exótico, mas não é um mundo alheio, pois, para pertencer a ele, é preciso, antes de mais nada, que aquilo que nos era conhecido e familiar se revele. Caso contrário, a imagem do filósofo seria para nós fantasmas da memória, ou seja, apenas desenho, gravura ou pintura sem sentidos. (CHAUÍ, 2002)

Nessa constituição do lugar social que ocupo na pesquisa é que desejei adentrar a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (EJA/RME), curioso e vigilante, ou seja, filósofo e pesquisador, capaz de ver e pensar acuradamente mesmo nas situações mais sombrias e adversas. Para tanto, trago também as reflexões de Pierre Bourdieu (1998) a respeito do ser pesquisador.

Bourdieu (1998) defende a necessidade de cientificidade da pesquisa como primeira condição para romper com a experiência imediata, que tende a aprisionar os pesquisadores no presente e nas impressões fenomênicas. Segundo o sociólogo, o pesquisador deve saber converter problemas abstratos em operações científicas inteiramente práticas, compreendendo que, durante o desenvolvimento dos trabalhos de investigação, a problemática pode mudar seu percurso, bem como as hipóteses e, também, as opções metodológicas. (VALLE, 2007, p.102-103)

Nesse sentido, há dois conceitos de relevância: *o modus operandi* e o *habitus científico*. O primeiro é o princípio unificador de condutas diferenciadas, que permite ultrapassar a “cultura-morta” – para a qual se presta o culto obrigatório de uma piedade ritual. E o segundo, o *habitus científico*, exige a superação da tendência ao isolamento disciplinar, o que consiste em aproximar objetos variados e especializações distintas, portadoras de *habitus* disciplinares diversos ligados a uma determinada formação escolar (VALLE, 2007, p.102-103). Para o sociólogo Pierre Bourdieu, não há objeto irrelevante ou indigno; ao contrário, o objeto pode revelar a censura de um determinado campo ou a máscara puramente política.

Nessa perspectiva, o ser pesquisador deve promover o desvelamento das lógicas, enquanto o ser filósofo traz a compreensão de que o exercício da reflexão filosófica, no contexto da pesquisa, é intrínseco ao exercício do pesquisar, assim, como o sentir da argila é para o oleiro. Da mesma forma que é possível produzir mecanicamente o vaso sem sentir reflexivamente a argila, é possível ser pseudopesquisador sem refletir filosoficamente o objeto.

A experiência que vivenciei e ainda vivencio na EJA, tanto nos espaços de ação profissional, como nas instâncias da Secretaria Municipal de Educação (SME) (reuniões nos núcleos de EJA, seminários, atividades de formação continuada, por exemplo) ou em espaços de militância política⁸ (fóruns de debates), trouxe reflexões que anteriormente a esta pesquisa eu já realizava: “de que na educação não há prática pedagógica, ou trabalho docente, que não tenha processos complexos de mediação, ou uma determinada concepção de conhecimento, mesmo que o professor não a cultive conscientemente”. Para tanto, trago agora esta reflexão contextualizada à EJA, sobretudo, em relação à compreensão da importância de conhecer a concepção de conhecimento (escolar), explícita ou não, da prática pedagógica do professor.

Nessa perspectiva, trago a compreensão do que sejam categorias de mediação, considerando o método dialético de Marx (1983), pois, para compreender a concepção de conhecimento (escolar), explícita ou não, da prática pedagógica do professor, faz-se necessário sumarizar as principais determinações dialéticas de mediação. Em primeiro lugar, ressalto que a concepção de dialética se caracteriza pela perspectiva de totalidade. A totalidade aqui é entendida a partir da compreensão Kosikiana (1976), definida como um complexo constituído de complexos subordinados, ou pseudoconcretos. Ou seja, é o mundo da pseudoconcreticidade o lugar onde vigoram esses complexos, que na grande maioria das vezes apresentam-se “claro-escuros de verdade e engano”. Essa visão distingue-se daquela que afirma ser a totalidade a mera soma das partes, porque cada parte desse complexo constitui-se num outro complexo que se articula aos demais por meio de múltiplas determinações.

A partir disso, bem como da temática estabelecida para esta pesquisa, é possível afirmar que na educação não há prática pedagógica, ou trabalho docente, que não tenha processos complexos de mediação, ou uma determinada concepção de conhecimento, mesmo que o professor não a cultive conscientemente. Como afirma Marx (1983) e Kosik (1976), a forma de apreensão do modo de ser e do modo de saber define-se pela compreensão da categoria de totalidade por meio de aproximações sucessivas e dialéticas.

O movimento que se estabelece como resultante dessa processualidade, a qual está submetida à categoria de totalidade, se expressa numa dada legalidade social, que, na compreensão de Marx (1983), está presente em qualquer realidade. Portanto, para ultrapassar o plano da imediatez (aparência), em busca da essência, tem-se que

⁸ Embora eu reconheça a impossibilidade de indissociação do sujeito entre essas duas dimensões, fiz aqui a divisão apenas para efeitos de delimitar dois espaços políticos distintos.

construir intelectivamente mediações para, dessa forma, compreender e superar a pseudoconcreticidade.

A partir disso, no intuito de compreender a dialética entre o universal e o particular, processando por meio da particularidade, que no dizer de Marx (1983) é o campo das mediações, lanço-me ao desafio de buscar, com base nos estudos sobre concepções de EJA e conhecimento (escolar), referências que me possibilitem a sistematização do "mosaico" de concepções que permeiam a prática e/ou o discurso dos professores na RME.

Ao compreender a sistematização do currículo pela metáfora do "mosaico", utilizado a partir do conceito "currículo mosaico", de Feldman (1994), refiro-me ao aspecto real e praticado do currículo. Ou seja, o professor, ao selecionar temas, saberes e conhecimentos⁹, o faz não só a partir de um referencial programático, como também a partir de uma variedade de propostas curriculares, além de sua concepção acerca do conhecimento, visto que essa seleção não desconsidera a própria experiência do professor e suas convicções e visões de mundo e de escola. Portanto, esse "currículo mosaico" finda por se incorporar ao currículo real da escola.

Desse modo, utilizo a metáfora do "mosaico" tendo como referência as informações levantadas nos primeiros olhares para o meu objeto de pesquisa, principalmente em uma primeira pesquisa realizada em 2012, em que pude identificar que entre as diferentes concepções de conhecimento dos professores da EJA evidenciaram-se três tendências principais: a) professores que demonstravam uma concepção do que seja conhecimento, a partir da qual orientavam coerentemente sua prática; b) professores que mobilizavam uma determinada concepção de conhecimento, no entanto era perceptível a ausência de coerência entre a sua prática e a referida concepção; c) professores que não demonstravam uma concepção do que seria conhecimento, no entanto era possível a percepção de concepções subjacentes a sua prática. Nessas primeiras buscas, destacou-se ainda como relevante a importância das experiências anteriores na EJA, visto que os professores que vinham atuando nessa modalidade há alguns anos demonstravam concepções que consideravam inerentes à proposta pedagógica da EJA da Rede Municipal de Florianópolis, onde constituíam a sua docência em EJA. (ABREU, 2012)

⁹ A distinção entre saberes e conhecimentos toma como base os estudos de Young (2007; 2010; 2011), e será aprofundada no 4º e 5º capítulos.

1.2 A NECESSIDADE DE CIENTIFICIDADE DO TRABALHO ACADÊMICO: O LUGAR SOCIAL DO PESQUISADOR NA PESQUISA

Conhecer a realidade, em sua totalidade, e compreendê-la para além da sua empiria, ou aparência, é o trabalho exaustivo do pesquisador. Desse modo, não se atinge plenamente o real, ou seja, esgota-se na aparência, dando por "real" a forma pela qual o mundo se apresenta. Na maioria das vezes, os objetos transmitem a impressão de serem elementos naturais, pois "(...) não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens". (KOSIK, 1976, p. 11) Sob a ótica empírica, portanto, a realidade fica reduzida às suas formas fenomênicas, à aparência das coisas.

Frente a esse contexto do lugar social do pesquisador, a escolha por Pierre Bourdieu (1998) para justificar, bem como fundamentar meu trabalho de pesquisador, dar-se-á pelo fato de que o sociólogo desenvolve uma abordagem singular dos fatos sociais, que se institui como um polo na paisagem sociológica contemporânea e impulsiona o surgimento de uma nova orientação teórica. Preocupado com o estudo da realidade – possível desde que seja compreendida em sua totalidade – e tendo por fim a "objetividade social", ele constrói conceitos de interpretação, tentando superar a tendência ao isolamento disciplinar e à redução dos processos sociais a estados estáticos, característicos da pesquisa de base positivista.

A partir disso, é preciso considerar Bourdieu (1998) como alguém que se propõe a analisar o mundo contemporâneo, contribuindo, assim, para o progresso científico. Dessa forma, dedicou-se à Sociologia e à Filosofia no intuito de transformá-las numa "ciência total", capaz de restituir a unidade fundamental e de relacionar eticamente ciência e política, sendo este o primeiro convite que o sociólogo faz a quem deseja exercer o ofício da pesquisa: ter virtude e postura crítica, distanciando-se de toda e qualquer representação inadequada ou ingênua da realidade. (KOSIK, 1976)

Assim como Marx (1983) e Kosik (1967), Bourdieu (1998) defende a necessidade de cientificidade da pesquisa como primeira condição para romper com a experiência imediata, que tende a aprisionar os pesquisadores no presente e nas impressões imediatas. Segundo o sociólogo, o pesquisador deve saber converter problemas abstratos em operações científicas, inteiramente práticas, compreendendo que, durante o desenvolvimento dos trabalhos de investigação, a problemática pode

mudar seu percurso, bem como as hipóteses e, também, as opções metodológicas, pois a essência é itinerante. (KOSIK, 1976, p.55)

Advogando em favor da seriedade e do rigor na construção do objeto e na condução da pesquisa, Bourdieu (1998) insiste na ascese do trabalho científico, argumentando que todas as ferramentas conceituais ou técnicas podem dar vigor ou técnica à verificação experimental. Para tanto, ele elaborou um arsenal teórico-empírico derivado do *modus operandi*, que se depreende de seus estudos. Nesse sentido, Bourdieu desenvolveu algumas categorias¹⁰ importantes para a compreensão do *modus operandi*, intituladas por ele de Capital, Campo, Habitus, Distinção, Legitimidade e Socialização.

A primeira categoria recebe o nome de *Capital*, sendo considerada pelo sociólogo, em suas diferentes espécies, não apenas no sentido restrito, mas no seu sentido cultural, social, simbólico, linguístico e escolar. Para Bourdieu, essa concepção de capital, seja ela cultural, social, simbólica, linguística ou escolar, consiste num princípio de diferenciação, quase tão poderoso como o do capital econômico, uma vez que toda uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução.

A segunda categoria, intitulada de *Campo*, é considerada o espaço social em que ocorrem as lutas por apropriação de diferentes bens, sejam eles culturais, de poder e/ou político. Dessa forma, o conceito de campo pode ser compreendido como um espaço estruturado de posições, em que agentes estão em concorrência pelos seus "troféus" específicos, seguindo regras igualmente específicas. Assim, um espaço social, conceituado como campo, apresenta-se à apreensão sincrônica como um espaço estruturado de posições, “cuas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)” (BOURDIEU, 1998). Um campo é concebido, assim, como um espaço social multidimensional de relações sociais entre agentes que compartilham interesses em comum, mas que não dispõem dos mesmos recursos e competências. Ou seja, é um espaço de disputa entre dominantes e dominados. Dessa forma, pode-se dizer que a estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os seus agentes.

A terceira categoria recebe o nome de *Habitus*, sendo esta as disposições inculcadas pelas práticas familiares e sociais que agem como automatismos nas

¹⁰ Para questão de conhecimento, apenas apresentarei essas categorias de Bourdieu, pois esta dissertação de mestrado não tem o objetivo de aprofundá-las.

maneiras de ser, pensar, julgar, designando o comportamento regular sem ser conscientemente coordenado e regido por alguma regra. Ou seja, o conceito de *Habitus* compreende os princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que come o operário e, sobretudo, a sua maneira de comer; o esporte que ele pratica e sua maneira de praticá-lo; as suas opiniões políticas e sua maneira de exprimi-las, diferente sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes de um industrial. São também esquemas classificatórios os princípios de hierarquização, os princípios de visão e divisão, os gostos diferentes. *Habitus* é o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unitário, em um conjunto unitário de pessoas, de bens, de práticas.

A quarta categoria é a *Distinção*, que designa a superioridade capaz de colocar um indivíduo ou uma categoria social acima das outras, justificando assim privilégios. A mesma trata dos julgamentos estéticos, como por exemplo, a distinção de classe.

A quinta categoria recebe o nome de *Legitimidade*. E, junto a essa, Bourdieu considera as diferenças de classe que se objetivam nas disposições em que os indivíduos têm de escolher legitimamente os elementos considerados legítimos.

Por fim, temos a categoria de *Socialização*, que designa a obtenção, ao longo de um período de formação, das categorias e dos valores que fundamentam, justificam e explicam as práticas futuras do ator. A maneira de ser das pessoas é produzida pela socialização: quanto maior o tempo de sua formação, melhor será a incorporação das características exigidas pela posição profissional e social. Bourdieu funda uma sociologia da socialização, uma sociologia genética das disposições (pensar, agir, acreditar), na tentativa de superar a oposição estéril entre sociedade e indivíduo, oposição que cabe ao sociólogo explicar e não levar em conta como uma dicotomia conceitual permanente.

A partir dessas categorias, é possível perceber que, para Bourdieu (1998), não há objeto irrelevante ou indigno. Ao contrário, esse objeto pode revelar a censura de um determinado campo, a máscara puramente política. A experiência mostra que os objetos que a representação dominante trata como inferiores ou menores atraem frequentemente aqueles que estão menos preparados para tratá-los, pois estes se aventuram no proibido, quando estão indignados e querem expressar. Mas que, ainda assim, apresentam uma condição de submissão íntima à hierarquia das legitimidades.

Portanto, para se escapar da hierarquia dos objetos, deve-se apreender que a ciência não toma partido na luta pela manutenção ou subversão do sistema de classificação dominante; ela o toma como objeto. A ciência deve promover o efeito de

desvelar lógicas e tornar visível, por meio também de objetos indignos, a lógica da reprodução e da dominação.

Na empreitada de escapar dessa hierarquia dos objetos, o sociólogo se confronta com muitas dificuldades para romper com o senso comum e, assim, evitar que seu discurso filosófico e sociológico seja desvirtuado pelas representações aparentes. Para tanto, segundo Bourdieu (1998), espera-se do pesquisador:

- a) Uma virtude indispensável, que é a postura crítica;
- b) Distanciamento de toda representação inadequada ou ingênua da realidade;
- c) Pensamento crítico não nutrido apenas dos resultados da análise dos fatos sociais;
- d) Que não fuja dos espaços obscuros de uma sociedade, onde se esconde e explica pelo senso comum, dissimulando a verdadeira lógica das relações sociais;
- e) Que se prepare para enfrentar as evidências ofuscantes que atraem, sem grandes esforços, a ilusão do saber imediato;
- f) Distanciamento emocional do objeto;
- g) Engajamento em nome dos “valores universais”, nos quais os procedimentos culturais (gerais) e os científicos (particulares) são considerados portadores privilegiados;
- h) Que não se torne prisioneiro das expectativas, dos conflitos ideológicos, de financiamentos para a pesquisa;
- i) Que não esqueça que todo objeto engaja um ponto de vista, mesmo o objeto produzido com a intenção de aboli-lo;
- j) Inscrito em um campo de luta pela verdade, deva ter por princípio dizer a verdade desse mundo e dos pontos de vista opostos sobre esse mundo;
- k) Que seja profeta e nem mesmo mestre do pensamento;
- l) Que ele auxilie os órgãos que se atribuem por missão resistir ao discurso e às práticas neoliberais;
- m) Que evite a dicotomia da produção científica que separa os que consagram à pesquisa a que visam seus colegas eruditos dos que produzem saberes e se engajam nas lutas sociais;
- n) Que evite o excesso de distanciamento, assim como o excesso de proximidade em relação ao objeto.

1.3 OS ELEMENTOS QUE CONSTITUÍRAM A HIPÓTESE, O OBJETO E A PROBLEMÁTICA DESTA PESQUISA

Com base nas reflexões apresentadas sobre o lugar social do pesquisado na pesquisa, bem como a partir da trajetória e interesses para com esta pesquisa, é que esboço os elementos que constituirão minha hipótese: *a insciência das concepções de conhecimento (escolar) que fundamentam as concepções de EJA dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) e o "mosaico" que constitui as referências para explicitação e realização do trabalho docente, muitas vezes desvinculado de uma reflexão filosófica, mas subjacente à própria prática.*

O processo para a constituição do objeto será trilhado fundamentando-se em dois aportes conceituais: as contribuições dos autores, como Marx (1983; 1998), Kosik (1976), Freire (2007), Young (2007; 2010; 2011), Chauí (2000) e Rodrigues (2008), para a elaboração de um referencial de metodologia, conhecimento, EJA e para as categorias filosóficas e empíricas¹¹; e, por outro lado, a identificação em pesquisas e documentos normativos e legais da presença e tensão na Educação de Jovens e Adultos em relação às concepções de Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida¹².

Tais aportes teóricos e documentais¹³, e as observações que venho realizando nos contatos com os professores da Educação de Jovens e Adultos da RME, me levam a delinear como pressupostos iniciais para a realização e problematização desta pesquisa:

a) A compreensão de que as diferentes concepções de conhecimento que orientam as concepções de EJA, as reflexões sobre trabalho docente e a política de formação continuada estariam se constituindo na EJA da RME um currículo moldado¹⁴, formado por um "mosaico" de concepções, independentemente da prática reflexiva dos professores. Veja o esquema a seguir (fig. 02):

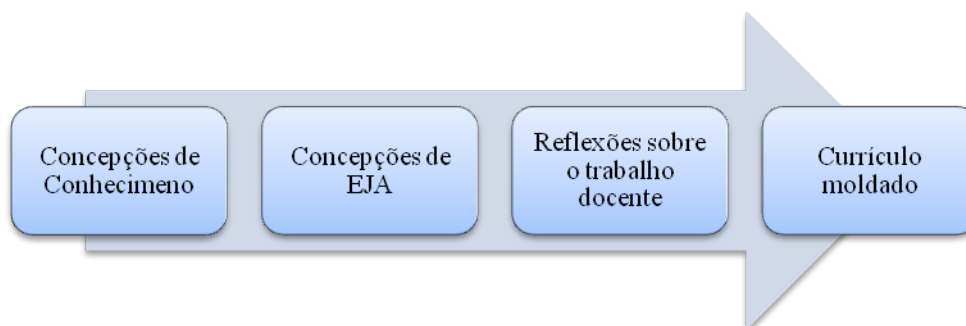
¹¹ Tais categorias serão conceituadas na continuidade do texto.

¹² Esses conceitos (Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida) serão aborados posteriormente nesta pesquisa.

¹³ Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE nº 01/2000 (BRASIL, 2000), Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME nº 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010) e as Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos. (FLORIANÓPOLIS/2008)

¹⁴ O currículo moldado, segundo Sacristán (2000), envolve o papel ativo daqueles profissionais cujos significados e concepções determinam as propostas curriculares. (SACRISTÁN, 2000, p. 165-176)

Figura 02 – Esquema sobre os pressupostos iniciais da pesquisa



Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013)

b) O entendimento de que frente às funções da EJA, as elaborações de Marx (1983, 1998), Kosik (1976) e Chauí (2000) contribuem para com o método da pesquisa, bem como para o entendimento da história e a categoria filosófica de totalidade; as teorias de Freire (2007) e Young (2007; 2010; 2011) contribuem para com as categorias empíricas "Educação Popular" e "Educação Escolar"; e as contribuições de Rodrigues (2008) para com a categoria empírica "Educação ao Longo da Vida". Veja o quadro 01 a seguir:

Quadro 01 – Aportes teóricos e documentais desta pesquisa de mestrado

Contribuição	Aportes teóricos	Aportes documentais
Método	Marx (1983; 1998) Kosik (1976) Chauí (2000)	• Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE nº 01/2000 (BRASIL, 2000);
Educação Escolar	Young (2007; 2010; 2011)	• Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME nº 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010), e;
Educação Popular	Freire (2005)	• As Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS/2008)
Educação ao Longo da Vida	Rodrigues (2008)	

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013, 2014)

Com base nos pressupostos acima, identifico como perguntas norteadoras da problematização da pesquisa:

- Quais são as concepções teórico-filosóficas de conhecimento dos professores da Educação de Jovens e Adultos da RME?
- Que concepções de Educação de Jovens e Adultos são possíveis de identificação a partir do discurso dos professores na Educação de Jovens e Adultos?

Desse modo, a partir desses questionamentos iniciais se expressa a seguinte problemática da pesquisa: *Quais concepções de conhecimento (escolar), e/ou de EJA, permeiam o discurso¹⁵ e/ou o trabalho docente dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?*

1.4 OBJETIVOS DESTA PESQUISA

Esta pesquisa objetiva-se, a partir da problemática apresentada, bem como dos aportes teóricos e documentais, compreender quais as concepções de conhecimento e EJA se instituem no discurso dos professores de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (EJA/RME).

Para tanto, faz-se necessário caracterizar as etapas do projeto desta pesquisa. Isto é, detalhar o objetivo geral apresentado acima, pois ele compreende um conjunto de especificidades, devendo estas não ultrapassarem a abrangência proposta no objetivo geral.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar estudos teórico-metodológicos e documentais para o aprofundamento das bases epistemológicas e de conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos na atualidade;
- Examinar as concepções de EJA e conhecimento presentes nas produções acadêmicas em nível de Brasil, bem como dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no interregno de 2005-2012¹⁶;
- Investigar quais as concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, estão presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA/RME.

¹⁵ A análise do discurso proposta aqui é fundamentada a partir da Filosofia Materialista, bem como a partir da compreensão da divisão do trabalho intelectual. (CHAUÍ, 2000)

¹⁶ A opção por este interregno para a pesquisa se deu, pois, nesse período. A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) estava discutindo e readequando o currículo dessa modalidade, bem como a concepção de EJA, tendo em vista as resoluções do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE nº 01/2000 (BRASIL, 2000); a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME nº 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010); e as Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos. (FLORIANÓPOLIS/2009)

1.5 AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para a realização de estudos no campo da Educação, em especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos, exige-se um afastamento do objeto, de forma a poder enxergá-lo em sua essência. Nesse sentido, desejo com esta pesquisa, mediante um processo de análise e captando as suas contradições, contribuir para o campo da educação, em especial para a Educação de Jovens e Adultos.

Doravante, é necessário um esforço direto para atingir a essência do objeto. Segundo Kosik:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe na estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é a decomposição do todo. “Conceito” e “abstração”, em uma concepção dialética, têm significado de métodos que decompõem o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa (KOSIK, 1976, p. 18).

A opção da temática para esta dissertação se deu em função da minha própria experiência profissional e acadêmica. Portanto, o projeto para a realização desta pesquisa nasceu como possibilidade de afastamento da realidade, de forma a poder enxergá-la como objeto de análise. Essa realidade constitui-se de um conjunto de fatos, de elementos simples e até mesmo deriváveis e disso resulta que a concreticidade é a totalidade de todos os fatos (KOSIK, 1976).

Como método de análise, essa pesquisa está associada principalmente às concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA, objetivando apresentar-se como objeto de estudo nas produções científicas brasileiras. Isso pelo fato de que a produção acadêmica, no campo da EJA, de corte filosófico ou epistemológico é, ainda, muito reduzida. E, também, devido ao número de periódicos científicos específicos que, apesar de crescente, ainda é pequeno, e tem provocado consequente dispersão de artigos que denota certa fragilidade dessa área de estudos (SOARES, 2006).

Quando me refiro às bases epistemológicas, tenho como fundamento a compreensão de Chauí (2000, p. 50), a saber:

(...) é a capacidade humana de conhecer, isto é, o conhecimento do próprio **pensamento em exercício**. Aqui, distinguem-se: a lógica, que oferece as leis gerais do pensamento; a teoria do conhecimento, que oferece os procedimentos pelos quais conhecemos; as ciências

propriamente ditas e o **conhecimento do conhecimento científico**, isto é, a epistemologia.

A partir disso, falar sobre o que são as bases epistemológicas é referir-se a tudo que serve de apoio ao conhecimento. Ou seja, em sentido amplo, é o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais.

Frente a isso, esta pesquisa, em relação ao seu método, é compreendida como analítico-filosófica, na qual serão desenvolvidos procedimentos metodológicos que envolvem balanço, análise e estudos dos levantamentos bibliográficos, bem como a realização de grupos focais, elementos que serão conceituados na sequência deste capítulo. Assim:

As pesquisas analíticas envolvem o estudo e avaliação aprofundados de informações disponíveis na tentativa de explicar o contexto do fenômeno, bem como a sua essência. Elas podem ser categorizadas em histórica, filosófica, revisão e meta-análise (THOMAS e NELSON, 1996).

Essa investigação, que visa diretamente à essência do objeto, as concepções de conhecimento e de Educação de Jovens e Adultos, todos esses recursos, de forma integrada, possibilitarão a obtenção de dados e informações que serão tratados numa perspectiva analítico-filosófica, em prol do aprofundamento teórico-metodológico do estudo:

A perspectiva analítico-filosófica é caracterizada pela investigação crítica na qual o investigador estabelece hipóteses, examina e analisa fatos existentes e sintetiza as evidências dentro de um modelo teórico estabelecido. A análise crítica caracteriza a pesquisa filosófica. O método filosófico de pesquisa segue essencialmente os mesmos passos que outros métodos de resolver problemas científicos, na medida em que se utiliza de fatos científicos como base para a formulação e testagem de hipóteses de pesquisa. (THOMAS e NELSON, 1996, p. 15)

A metodologia para esta pesquisa define-se como uma investigação de cunho qualitativo, sendo que com ela pretendo trazer elementos conceituais para refletir sobre o processo educativo a partir das concepções de EJA e conhecimento. Isso a define como uma pesquisa do campo educacional, pois, embora proponha reflexões teóricas com o arcabouço conceitual da filosofia, tem como fim (propósito) a intervenção no campo da educação.

Esta pesquisa envolve dois objetos que estão entretecidos, apesar de se encontrarem em momentos diferenciados quanto à consolidação de seus campos de

estudos: as concepções de EJA e conhecimento dos professores e a prática pedagógica na EJA. Contudo, focalizarei apenas as concepções de EJA e conhecimento (escolar), pois, no campo de estudos da EJA, verifica-se que as produções acadêmicas referentes às questões epistemológicas são reduzidas. “[...] isso reflete o baixo grau de interlocução com as produções de conhecimento latino-americanas e internacionais, que são mais fecundas no campo teórico e conceitual” (HADDAD, 2000). Nessa articulação, estudos sobre as concepções de EJA e conhecimento, articulados à prática pedagógica, vêm sendo desenvolvidos há pouco menos de uma década.

Por uma ordem de organização metodológica, num primeiro momento o texto apresenta o levantamento das produções científicas no contexto brasileiro no interregno de 2005-2012, tendo como fontes iniciais escolhidas para a coleta e seleção do material o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em seguida a Scientific Electronic Library Online (SCIELO); e, por fim, o sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Este, por meio de seus *sites* de livre acesso na *internet*, fornece o trabalho na íntegra e as fichas dos mesmos referentes à identificação. Esse corpus documental é formado por 10 (dez) dissertações de mestrado e 03 (três) artigos científicos, totalizando 13 produções acadêmicas sobre a EJA, em nível de Brasil, as quais evidenciam estudos filosóficos e epistemológicos.

Num segundo momento, na intenção de compreender as concepções de EJA e conhecimento, realiza-se a análise das produções acadêmicas de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), extraídas do banco de dados das produções acadêmicas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no interregno de 2005-2012. Esse corpus documental é formado por 6 (seis) dissertações de mestrado e 6 (seis) artigos científicos, totalizando 12 produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis. Esses trabalhos também serão examinados de modo articulado aos documentos legais relacionados à EJA nas esferas municipal, estadual e federal.

Num terceiro momento, segue a fundamentação teórica das categorias analítico-filosóficas e, por fim, em um quarto momento, a análise dos dados da pesquisa por meio da realização de Grupos Focais. Para tanto, a partir desta metodologia, investigarei quais as concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, estão presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA/RME, tomando como base as seguintes

perguntas/critérios preliminares: *O que significa ser professor de EJA? Qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos? O que se ensina e o que se aprende na EJA? Quais conhecimentos você visualiza como necessários para os estudantes da EJA? Você defende o modelo pedagógico “via pesquisa” como princípio educativo para a EJA/RME? Por quê? O que você entende a respeito do que vem sendo realizado pelo modelo “via pesquisa”? Como e de que forma são selecionados os conhecimentos neste modelo pedagógico? Qual o papel dos estudantes nesse modelo pedagógico? Que funções assume ou deve assumir o professor nesse modelo pedagógico “via pesquisa”? Por quais motivos você defende, ou não, o modelo pedagógico “via pesquisa”? Que sugestões você daria para a EJA da RME?*

A pesquisa com Grupo Focal consiste na utilização de uma técnica de coleta de dados mediante discussões cuidadosamente planejadas. Essa técnica será realizada em dois encontros, com duração aproximadamente de duas horas cada, nos quais os dados serão registrados em um gravador e, em seguida, transcritos em um diário de campo, para que na simultaneidade seja possível o registro não só da fala, mas também de gestos e expressões mais significativas dos entrevistados. (LAFFIN, 2006, p. 22-24)

Essa técnica baseia-se na realização de diálogos em grupos, orientados por um moderador, nos quais é possível levantar as expressões, percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais dos sujeitos participantes sobre questões específicas, pois

[...] a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. (GATTI, 2005, p. 9)

Para a realização do Grupo Focal, contei com a presença do corpo docente da EJA/RME do Núcleo CENTRO I (EB Silveira de Souza), do turno matutino, e do Núcleo SUL I (EBM Anísio Teixeira), do turno noturno, buscando respeitar a constituição como um grupo heterogêneo e ciente de que o número de participantes, indicado pelos estudos sobre Grupo Focal, é de seis a doze pessoas por grupo.

Tal escolha pelos Núcleos se deu em função de que os professores, em sua grande parte, no Núcleo CENTRO I são efetivos e no Núcleo SUL I são admitidos em caráter temporário (ACT) na Educação Básica – modalidade EJA. Ressalto que, no atual momento, a EJA/RME possui um corpo docente de 90 (noventa) professores,

sendo que apenas 15 (quinze) são efetivos e os demais 75 (setenta e cinco) ACTs. Ou seja, do seu total de professores, apenas (16,6%) são efetivos e os demais (83,3%) são contratados temporariamente. Portanto, a escolha dos Núcelos de EJA para a realização do Grupo Focal está em considerar a precariedade do trabalho docente, bem como a oferta de EJA no município de Florianópolis.

A partir desses dados, sem perder de vista os objetivos iniciais propostos, trago a realidade acima descrita para a compreensão do contexto a que esta pesquisa de mestrado se aplica. Ressalto, a partir dos dados apresentados, que tal realidade apresenta um certo abandono com relação à carreira do magistério e à manutenção desta modalidade de Educação Básica, a EJA, no município de Florianópolis. Portanto, considerando essas as condições do trabalhador da EJA/RME, utilizei para a pesquisa não somente a análise documental, mas também as vozes desses professores, no intuito de ouvir a totalidade, fragmentada pela contradição, mas articulada ao interesse do professor de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Desse modo, ao pensar a problemática, os objetivos, bem como os aspectos metodológico-teóricos e empíricos, é possível situar as seguintes categorias analítico-filosóficas (totalidade) e empíricas (Concepção de Conhecimento e EJA), as quais se articulam e entrelaçam. Ressalto, ainda, que a problemática, os objetivos e os aspectos metodológicos desta pesquisa foram elaborados na perspectiva de investigar quais as concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, estão presentes no discurso e/ou trabalho docente dos professores da EJA/RME, mediante a constituição de categorias analítico/filosóficas e empíricas extraídas do balanço bibliográfico e do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA. (BRASIL, 2000)

Tomando-se por base os estudos de Marx (1983, p.128-229), é possível identificar que o movimento das categorias surge como ato de produção real. Ou seja, as categorias analítico/filosóficas e empíricas expressam aspectos fundamentais da relação dos homens entre si e com a natureza. E estas são construídas por meio do desenvolvimento do conhecimento (produção científica) e da prática social. (TAFFAREL, 2005)

Nessa perspectiva, a autora Taffarel (2005) cita Minayo (2004, p. 93-94), ao destacar que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. Assim, distingue-as em analíticas e empíricas, a saber:

As **categorias analítico-filosóficas** são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As **categorias**

empíricas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade. (TAFFAREL, 2005)

As categorias analítico-filosóficas e empíricas, apresentadas para esta pesquisa, definem-se como referências para a observação, análise, coleta e sistematização dos dados reais, visto que o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecê-la dependem de uma concepção dela, seja explícita ou implícita. Portanto, a questão é como se pode conhecer a realidade? (KOSIK, 1976) Ressalto, ainda, que tais categorias emergem do corpus ou corpus documental proposto para esta pesquisa e da relação com a teoria, ou seja, da realidade que aparenta ser a totalidade da EJA no município de Florianópolis.

Segundo Kosik (1976, p. 35), para compreendermos a essência de um fenômeno da realidade faz-se necessário propor antecipadamente a decomposição do todo na ação e no conhecimento filosófico, decorrendo, nesse sentido, uma separação do que seja essencial (categorias filosóficas) e secundário (categorias empíricas) nesse fenômeno. Apesar de o fenômeno mostrar-se como um todo, isso não ocorre de forma imediata, mas como uma visão de mundo das aparências, que parece nos mostrar o todo e não reconhece a essência verdadeira. Desse modo, no desejo de superar a pseudoconcreticidade ¹⁷, apresento as seguintes categorias que emergem dos referenciais teóricos e da empiria:

Quadro 02 - Categorias analítico-filosóficas e empíricas:

CATEGORIA ANALÍTICO- FILOSÓFICA	CATEGORIAS EMPÍRICAS	Elementos discursivos que se constituem como subcategorias empíricas
Totalidade	Concepção de EJA	Educação Escolar;
	Concepção de Conhecimento	Educação Popular; e Educação ao longo da vida

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013)

¹⁷ O mundo da pseudoconcreticidade, segundo Kosik (1976), é o mundo dos fenômenos externos que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis feiticizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis feiticizada, formas ideológicas de seu movimento; dos objetos fixados, que são a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens; é claro-escuro de verdade e engano, sendo seu elemento próprio de duplo sentido.

Desejando superar o fenômeno para atingir a coisa em si e alcançar a totalidade, pretende-se refletir quais as concepções, ou bases epistemológicas, sejam elas de conhecimento (escolar) ou EJA, implícitas ou não, permeiam o discurso sobre o trabalho docente dos professores da EJA da RME e as formas de organização desse trabalho.

Uma vez que as concepções dos docentes da EJA/RME possibilitam evidenciar um currículo desenhado pela intersecção de concepções diversificadas, ou seja, independentemente da existência de um currículo prescrito pela Secretaria Municipal de Educação (SME), há, também, um currículo modelado. Isso porque, a partir de uma concepção de EJA (Educação Escolar, Educação Popular, Educação ao Longo da Vida), evidencia-se uma de conhecimento (escolar) e, a partir desta, constitui-se o trabalho docente.

Segundo Sacristán (2008, p. 110-111), o currículo prescrito é o primeiro nível de definição do currículo nos sistemas educativos minimamente organizados e parte da instância político-administrativa que o ordena. Tal definição e as formas de realizá-la cumprem uma série de funções dentro do sistema social, do sistema escolar e na prática pedagógica, que se realiza por diferentes caminhos. Cada sistema educativo em função do esquema de política curricular que segue, de acordo com a sua própria história, estabelece pautas de funcionamento peculiares que o caracterizam.

Já o currículo moldado, segundo Sacristán (2008, p. 165-166), é a ideia de mediação transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática pedagógica, significando conceber o professor como mediador decisivo entre o currículo prescrito, ou seja, o estabelecido, e os alunos — um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos.

- Capítulo 2 -

ENTRE A ESSÊNCIA E A APARÊNCIA¹⁸: ALGUNS DADOS PRELIMINARES ATUAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Com este capítulo, pretendo apresentar alguns dados preliminares e atuais sobre a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e no município de Florianópolis, com o objetivo de contextualizar a pesquisa. Em um primeiro momento, irei trazer os últimos dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); em seguida, os dados dos Indicadores de Analfabetismo Funcional (INAF); e, por fim, cruzando esses dados com os do Censo Escolar de 2011 e os do Observatório da Educação e Apoio ao Educando, da Secretaria Municipal de Florianópolis (DIOBE/RME), traçarei um breve panorama da EJA em nosso país, bem como em Florianópolis.

2.1 A EJA NO BRASIL: ALGUNS DADOS ATUAIS E PRELIMINARES SOBRE ESSA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada como modalidade de ensino (LDBEN 9394/96), é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, configura-se, no Brasil, como oferta de possibilidade de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É uma educação para as frações da classe trabalhadora, cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Para tanto, tal marca dessa modalidade de ensino não é assumida no Parecer nº 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata das Diretrizes Curriculares (DC) para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), pois o parecer atribui à EJA a função reparadora de uma dívida social, não evidenciando tal destinação de classe.

Segundo Rummert (2007, p. 38-37), é possível compreender que a EJA, segundo a legislação no cenário brasileiro, é marcada por duas ordens de questões de caráter socioeconômico: a) em primeiro lugar, ela constitui-se como expressão histórica da

¹⁸ Segundo Marx (1983), "Toda ciência seria supérflua se a aparência e a essência das coisas se confundissem".

distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos, bem como da negação dos direitos fundamentais, entre os quais destaca-se o direito pleno à educação – para a maioria da classe trabalhadora; b) não obstante, em segundo lugar, a EJA resulta das repercussões internas da reestruturação produtiva, do aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional. E, de forma significativa, esse quadro repercute, ainda, no campo educacional, quando retoma a Teoria do Capital Humano¹⁹, sobre os alunos da EJA, sendo estes pensados e entendidos como uma entidade homogênea, com capacidades, apenas, para realizar o trabalho manual, o que exige pouco conhecimento e especialização. Ou seja, a EJA em nosso país está reapropriada, de modos similares, pelo Trabalho, pelo Estado e pelo Capital.

Não distante dessa concepção de EJA estão as recentes estatísticas. De acordo com o censo demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, existem 65 milhões de brasileiros da classe trabalhadora, com 15 anos ou mais, sem nenhuma instrução, ou que não concluíram o Ensino Fundamental. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), desses 65 milhões, apenas 4 (quatro) milhões estiveram na escola em 2011. O cenário ainda piora porque o analfabetismo funcional, segundo os Indicadores de Analfabetismo Funcional²⁰(INAF, 2012), é maior entre os mais velhos: 30% da população entre 35 e 49 anos e 52% dos que têm mais de 50 anos.

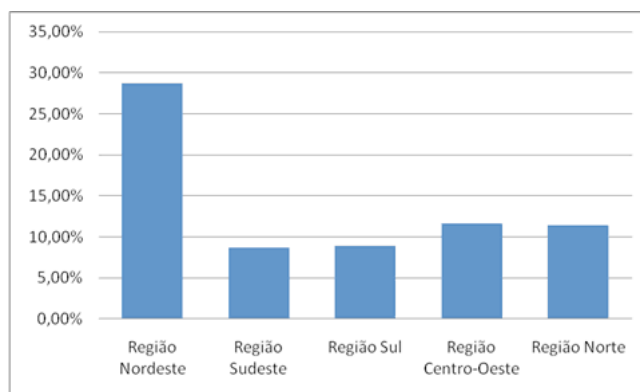
Ainda, desses 65 milhões de brasileiros sem educação básica, 15 milhões são analfabetos. Segundo o IBGE, a maior parte desses analfabetos encontram-se nas regiões Norte (parte urbana) e Nordeste. De acordo com esses dados, a percentagem de pessoas analfabetas cresce à medida que são consideradas idades mais avançadas. Se de 15 a 19 anos a percentagem é de 6%, de 50 anos ou mais é de 31,5%.

O gráfico a seguir, representado na figura 03, mostra como essa parcela da população analfabeta se distribui nas regiões do Brasil:

¹⁹ Essa teoria surgiu em meados dos anos 50, por intermédio de trabalhos realizados por um grupo de economistas neoclássicos da Escola de Chicago/EUA, nomeadamente Edward Denison (1962), Jacob Mincer (1958), Theodore Schultz (1961), Gary Becker (1960) e Milton Friedman (1955), entre outros. Teve um extraordinário impacto tanto na literatura, como também na ação política educacional, sendo rapidamente incorporada nos programas de expansão educacional dos anos 60, levados a cabo na maioria dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). E, mais tarde, foi integrada nos programas de outras agências internacionais, como a Organização Educacional, Científica e Cultural das Organizações Nacionais (UNESCO) e o Banco Mundial.

²⁰ O INAF é um indicador que mede os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira adulta. O objetivo do mesmo é oferecer à sociedade informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público e estimular iniciativas da sociedade civil e subsidiar a formulação de políticas nas áreas de educação e cultura.

Figura 03 - Gráfico em Percentual da população analfabeta com mais de 15 anos, por região.



Fonte: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0326.html>>.
Acesso em 11/07/2013

Em Florianópolis/SC, essa realidade brasileira tem seus desdobramentos. Segundo os dados extraídos da matrícula on line²¹, sistema utilizado pela Diretoria do Observatório e Apoio ao Educando (DIOBE), da Secretaria Municipal de Educação (SME), dos 421.200 habitantes de Florianópolis, 27.000 são pais, mães ou responsáveis dos alunos matriculados no Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis no ano de 2013. E desses 27.000, não incluindo os pais, mães ou responsáveis dos alunos da Educação Infantil, número que é ainda maior, 13.483 são potenciais alunos para a Educação de Jovens e Adultos. E desses 13.483, apenas 900 estão matriculados na EJA/RME. (PMF/SME/DIOBE, 2013)

Ou seja, 50% dos pais, mães ou responsáveis dos alunos matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Florianópolis não possuem ensino fundamental ou médio completo e não estão na escola, e desses, 471 são analfabetos, conforme nos mostra a tabela 01, a seguir:

Tabela 01 – Grau de escolaridade dos pais, mães ou responsáveis dos alunos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Grau de Escolaridade	Pai	Mãe	Responsável	TOTAL
Analfabeto	178	232	61	471
Ensino Fundamental Completo	2.070	2.347	508	4.925
Ensino Fundamental Incompleto	3.982	4.979	885	9.846
Ensino Médio Completo	3.248	4.555	975	8.778
Ensino Médio Incompleto	1.202	1.603	361	3.166

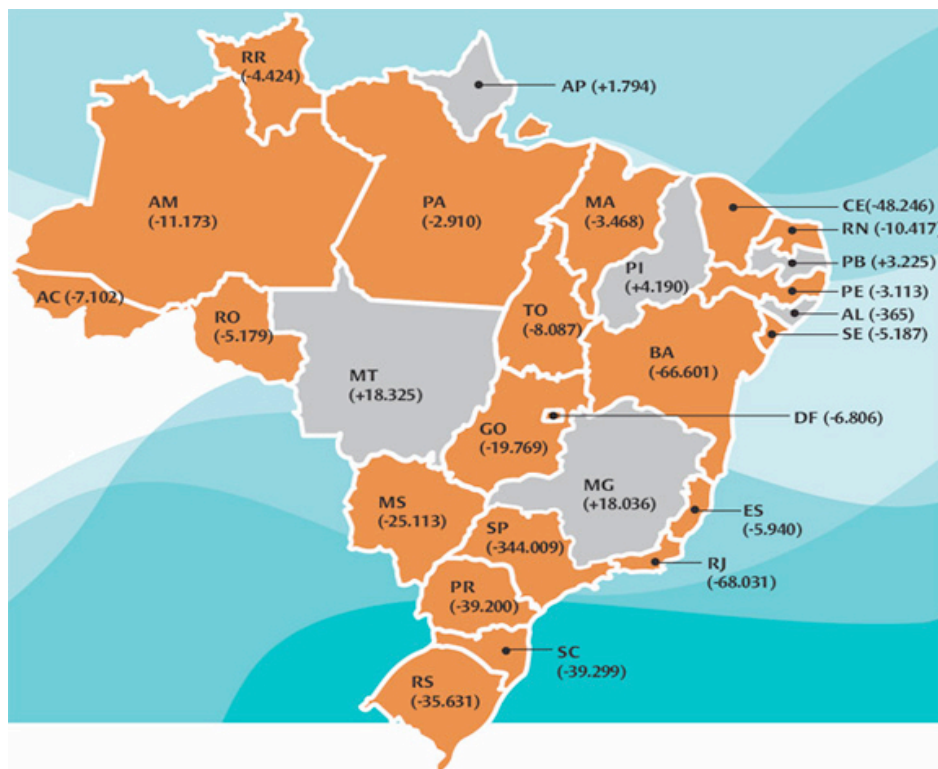
Fonte: DIOBE/SME

Compreendendo esse cenário histórico constituído, percebe-se que, atualmente, não há uma política educacional brasileira a favor da classe trabalhadora, e que

²¹ Sistema *on line* (<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/?cms=matriculas+on+line+2013>) para a realização de matrículas e rematrículas dos alunos (Educação Infantil e Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

defenda os interesses dos jovens, adultos e idosos da EJA que compõem essa classe. Isso é constatado, por exemplo, ao observar os dados do último censo escolar (INEP/MEC, 2011), no qual se evidencia que a maioria das redes estaduais do país apresentou baixa na oferta de matrículas para a EJA entre 2007 e 2011.

Figura 04 – Oferta de matrículas na EJA entre 2007 e 2011.



- Estados cujas redes estaduais tiveram queda nas matrículas.
- Estados cujas redes estaduais apresentaram aumento nas matrículas.

760 mil: É o número de matrículas extintas.

46 mil: É o número de matrículas criadas.

Fonte: Revista Nova Escola, 2012²²

Ampliar a EJA, e ao mesmo tempo reverter os dados do INAF, requer uma mobilização social e política, além, é claro, de reivindicar melhores condições de atendimento e funcionamento das escolas aos alunos jovens e adultos. Contudo, só teremos melhores condições de oferta de matrícula, bem como resultados ditos satisfatórios para os alunos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, quando as políticas educacionais para a EJA tornarem-se políticas de Estado e não mais de Governo.

²²Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/analfabetismo-dez-anos-depois-nao-saimos-lugar-697865.shtml?page=2>>. Acesso em 15 de março de 2013.

Entretanto, a realidade não é essa, pois o país chega a meados da primeira década do século XXI enfrentando baixa escolaridade, cujos índices se mantêm elevados. E a isso, ainda, se soma o fato de as matrículas na Educação de Jovens e Adultos estarem caindo. Entre 2007 e 2011 houve um decréscimo de cerca de 760 mil vagas em 20 redes estaduais de ensino e no Distrito Federal, conforme nos mostrou a figura 04.

Com a apresentação desse panorama da EJA em nosso país, bem como de Florianópolis, é possível iniciar a investigação para compreender quais características, ou propriedades, repousam sobre as concepções de conhecimento (escolar), bem como de Educação de Jovens e Adultos presentes no discurso ou no trabalho docente dos professores que compõem essa modalidade na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME). Portanto, para saber quais as concepções de EJA, bem como de conhecimento (escolar), é necessário saber quais são suas propriedades individualizantes, ou seja, as bases epistemológicas a que essas concepções pertencem.

Para isso, utilizarei as categorias empíricas que nortearam a realização do levantamento das produções acadêmicas, ou que de uma forma ou de outra apresentaram-se implícita ou explicitamente nos trabalhos. Dessa forma, trago as categorias filosóficas e empíricas: a categoria de totalidade e as categorias empíricas de concepções de EJA (Educação escolar, Educação ao longo da Vida, Educação Popular) e de conhecimento (escolar).

Tais categorias são de extrema importância para a realização desta pesquisa, pois, por meio desse recurso metodológico filosófico, é possível solucionar a dificuldade de pressupor que exista na EJA da RME algo que permanece, ou que esteja presente, na sucessão do tempo: a essência. Ou seja, todo o professor tem uma concepção de conhecimento, e essa concepção é construída a partir da classe à qual ele pertence. A compreensão dessas concepções de EJA, ou conhecimento, presentes na prática pedagógica dos professores, apresentam-se tanto por sua forma, como também por sua ideia.

Assim, para a superação do fenomênico é necessário, por meio da aparência, buscar conhecer a essência que se esconde de forma dinâmica, e ao mesmo tempo determinada por múltiplos fatores históricos, econômicos e políticos no trabalho docente dos professores da EJA da RME. Ou seja, para superar a pseudoconcretidade, é necessário um conhecimento pautado na realidade materializada, sendo que esta só pode ser entendida pelos estudos, baseando-se nas coisas concretas.

Em sua obra *Dialética do Concreto* (1976), Kosik, mesmo usando uma matriz teórica marxiana, ao abordar o problema do conhecimento, retoma a questão do fenômeno e da coisa em si discutida em Kant, porém agora sob a perspectiva de uma pseudoconcreticidade e de sua destituição. Sua ideia é mostrar que a transposição do mundo fenomênico para chegar aos conceitos se dá não somente de acordo com os limites cognitivos do sujeito do conhecimento, mas sobretudo em razão de uma atitude epistemológica:

A dialética trata da “coisa em si”, mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um “detour”. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana. (KOSIK, 1976, p. 13)

Para tanto, apresentarei, no decorrer deste trabalho, estudos acerca das categorias analítico-filosóficas e empíricas, no intuito de saber quais as características ou propriedades das concepções de EJA, ou conhecimento, estão presentes no corpus documental, bem como no discurso a respeito do trabalho docente dos professores da EJA/RME.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Para compreendermos a atual estrutura da EJA no município de Florianópolis, bem como a legislação que está em vigor, faz-se um olhar sobre sua história e contexto. Segundo Machado (2006, p.18), a EJA é iniciada oficialmente em Florianópolis na década de 70. Portanto, a partir disso compreende-se quão nova é a existência da educação de jovens e adultos em relação à história da formação do povo ilhéu e o descaso com a população não-escolarizada no Brasil como um todo.

A partir da sua criação até os dias atuais, a EJA de Florianópolis compreendeu-se em três períodos, sendo o primeiro correspondente ao interregno de 1993 a 1996, quando sua organização e currículo eram realizados por ciclos de alfabetização; o segundo período foi de 1997 a 2004, tendo sua organização dos ciclos de alfabetização para a pesquisa como princípio educativo; e, por fim, o terceiro período, compreendido de 2004 aos dias atuais, quando sua organização curricular, através do “ensino via pesquisa”, trouxe como lastro essencial do currículo o interesse do aluno. (MACHADO, 2006)

Frente a esse cenário histórico, esta pesquisa acontece no interregno de 2005-2012, pois foi nesse período que a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) discutiu e readequou o currículo dessa modalidade de ensino, bem como rediscutiu a concepção de EJA com a construção das Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS/2008) e da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME nº 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010), tendo em vista o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE nº 01/2000 (BRASIL, 2000), documentos estes que compõem o corpus documental dessa pesquisa de mestrado.

Em vista disso, a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME 02/2010) (FLORIANÓPOLIS, 2010), que estabelece normas operacionais complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 01/2000 (BRASIL, 2000), a Resolução CNE/CEB nº 03/2010 (BRASIL, 2010) e a Resolução nº CNE/CEB 04/2010 (BRASIL, 2010) e que instituem as diretrizes gerais e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu artigo 1º, vêm afirmar que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), mantida pelo Poder Público Municipal, como modalidade do Ensino Fundamental, constitui-se direito dos jovens e adultos e como dever do Estado, tendo atribuição de assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos estudantes, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho, mediante educação de qualidade àqueles que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria. (FLORIANÓPOLIS, 2010)

Tendo como base o referido artigo, a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (EJA/RME) tem por objetivo mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos.

A partir disso, pode-se concluir que o trabalho pedagógico na EJA/RME, conforme seus documentos em vigor²³, tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender a aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a autonomia, a responsabilidade, o trabalho, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, a sustentabilidade do planeta, a não fragmentação do conhecimento e a pesquisa, em uma proposta fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades para a

²³ As Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS/2009) e a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME nº 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010) .

inserção e a qualificação dos jovens e adultos no mercado de trabalho, conforme o excerto a seguir:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de qualidade social, adotará como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que se pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III - foco no projeto político-pedagógico, no interesse pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V - formação continuada em serviço dos profissionais da educação, gestores, coordenadores, professores e outros;

VI - compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaços formativos dotados de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII - articulação dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação de jovens e adultos;

VIII - realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde e meio ambiente;

IX - Fortalecimento da pesquisa como princípio educativo²⁴, coadunando práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou transdisciplinares;

X - Desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção e a qualificação no mercado de trabalho. (FLORIANÓPOLIS 02/2010)

Ou seja, a oferta de EJA, no município de Florianópolis, baliza-se na compreensão de que

A Educação de Jovens e Adultos é mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (SESI/UNESCO, 1997; BRASIL, 2000, p. 20)

Quanto à oferta dos cursos de EJA no município de Florianópolis, ela se dá na

²⁴Essa concepção de ensino, ou modelo pedagógico, vem sendo implementada na EJA/RME desde 2001.

forma presencial e organizada por Núcleos²⁵ vinculados à Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) e ao Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA). O curso de EJA é oferecido em dois segmentos, sendo um equivalente aos anos iniciais (I SEGMENTO) e o outro equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental (II SEGMENTO). Cada núcleo de EJA é composto por um coordenador, um corpo docente de 7 (sete) professores e 1 (um) professor auxiliar de ensino, que garantem o seu funcionamento.

Atualmente, a EJA de Florianópolis está organizada em dez núcleos²⁶, sendo esses inseridos nas Unidades de Educação Básica Fundamental (EBM) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. São os núcleos: EJA CENTRO I, no centro de Florianópolis (EB Silveira de Souza); EJA CENTRO II, no bairro Monte Verde (EBM Donícia Maria da Costa); EJA CONTINENTE I, no bairro Coqueiros (EBM Almirante Carvalhal); EJA CONTINENTE II, no bairro estreito (Biblioteca Municipal Professor Barreiros Filho); EJA LESTE I, no bairro Rio Tavares (EBM João Gonçalves Pinheiro); EJA LESTE II, no bairro Rio Vermelho (EBM Maria Conceição Nunes); EJA SUL I, no bairro Costeira do Pirajubaé (EBM Anísio Teixeira); EJA SUL II, no bairro Ribeirão da Ilha (EBM Batista Pereira); EJA NORTE I, no bairro Ingleses (EBM Gentil Mathias da Silva), e EJA NORTE II, no bairro Canasvieiras (EBM Osmar Cunha).

Como destaquei anteriormente, as estratégias pedagógicas e a concepção de ensino da EJA assumida na Rede é via pesquisa, sendo a mesma fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção e a qualificação dos jovens e adultos no mercado de trabalho, conforme prevê a Resolução CME 02/2010. (FLORIANÓPOLIS, 2010)

Nesse sentido, a partir dessa concepção, o ensino da EJA/RME é metodologicamente organizado em uma perspectiva não seriada e não disciplinar, porém segmentada²⁷, e tem como princípio estruturante e organizador de todas as atividades de conhecimento desenvolvidas pelos estudantes e pelo trabalho docente *a pesquisa*.

²⁵Entende-se por Núcleo de Educação de Jovens e Adultos a Unidade Educativa que abriga o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (Resolução CME nº 02/2010)

²⁶Essas formações estão disponíveis no sítio da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=eja+++educacao+de+jovens+e+adultos&menu=13>. Acesso em 27 de mar. 2014.

²⁷I Segmento (corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental) e II Segmento (corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental).

Segundo Oliveira²⁸ (2004) e Souto²⁹ (2009), a base para o funcionamento do ensino “*via pesquisa*” na EJA/RME é o interesse das pessoas que participam do processo educativo, pois:

(...) a base para o funcionamento da pesquisa como princípio educativo é o interesse das pessoas que participam do processo educativo. Levar esse princípio a sério faz muita diferença nos resultados. O ensino em que se toma parte sem saber exatamente o que se está fazendo ali - em que não se enxerga a serventia do que se aprende - tem baixíssima capacidade de Mobilmachung - de mobilização - efeito absolutamente necessário para o sucesso de qualquer empreendimento pedagógico. (OLIVEIRA, 2004, p. 47)

Dessa forma, o currículo da EJA/RME é construído na mediação³⁰ com os alunos envolvidos e seus saberes, com o trabalho docente dos professores e os demais profissionais que trabalham no curso. Segundo Oliveira (2004, p. 63) e Souto (2009, p. 42), essa concepção de ensino adotada pela EJA/RME, além de romper com a fragmentação do conhecimento organizado nos currículos em disciplinas escolares, potencializa os conhecimentos adquiridos e utilizados pelos alunos “*ao longo da vida*”. Esse sentido é atribuído à Educação de Jovens e Adultos na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em 1997.

A partir daí, pode-se dizer que a concepção de ensino “*via pesquisa*”, adotada pela EJA/RME, é fundamentada em Oliveira (2004) que, por sua vez, fundamenta-se em Demo (1997):

A organização do trabalho didático através do projeto de pesquisa como princípio educativo não é um oferecimento, mas uma promessa de argumento para um trabalho diferente. É o fundamento para o estabelecimento de novas relações entre educador, educando e conhecimento. (DEMO, 1997, p. 120)

²⁸ Gilvan Müller Oliveira é diretor executivo do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; Membro da Comissão da Língua Portuguesa do MEC. Durante o interregno de 2000 a 2009, foi formador dos professores da EJA de Florianópolis. Seus trabalhos: “*A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho*”, 2000 e “*Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil*”, 2004, fundamentaram os documentos para elaboração de diretrizes para a EJA de Florianópolis (Caderno do Professor de EJA/ 2008 e a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 02/2010).

²⁹ Regina Bittencourt Souto é professora efetiva da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Já exerceu a função de gerente de Articulação Pedagógica da EJA e Coordenação Executiva do Programa do ProJovem Urbano, ambos na mesma secretaria. Atualmente, faz parte da coordenação do Fórum de EJA de Santa Catarina (FEEJA).

³⁰ Essa ideia de mediação descrita nos documentos da EJA/RME, é compreendida numa relação de autonomia intelectual. Ou seja, o sujeito não é alguém que espera que o conhecimento seja transmitido a ele por um ato de benevolência. O sujeito aprende através de suas próprias ações sobre o objeto de estudo, como sujeito autônomo, que constrói suas próprias categorias de pensamento.

Pedro Demo, em uma conferência³¹ realizada em 2002, defende uma proposta pedagógica que pressupõe uma nova configuração para os sistemas educacionais no século XXI, pautando-se na Pedagogia do Aprender a Aprender:

A qualidade da educação vem delimitada, de modo geral, pela formação básica comum, tradicionalmente estatuída como obrigatória nas leis (ensino fundamental, entre nós). Sublinha-se nela em particular o desafio propedêutico do saber pensar e do aprender a aprender, tomando-se em conta, sobretudo, dois fulcros modernos da educação e do conhecimento:

- a aprendizagem é fenômeno formal e politicamente reconstrutivo, e não apenas informativo instrutivo ou de treinamento; é uma das marcas mais profundas e típicas do ser humano, e que representa, entre outras coisas, sua capacidade de fazer história própria inovadora e ética;

- a inovação advinda do conhecimento é hermenêuticamente circular, ou seja, ao mesmo tempo em que é aquilo que a tudo inova, também é aquilo que mais depressa envelhece; assim, o cerne da vida profissional é sua renovação permanente, não estoque estático de conhecimento; é preciso, impreterivelmente, saber reconstruir conhecimento, não permanecer apenas ao nível instrucionista da transmissão. (DEMO, 2002, p. 2-3)

Essa proposta pedagógica do "Aprender a Aprender", defendida por Demo (2002), traz em seu cerne a concepção de Educação defendida por Jacques Delors em seu relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: "Educação: Um tesouro a Descobrir". (UNESCO, 1996)

Esse termo "Aprender a Aprender" foi também um lema defendido pelo movimento escolanovista e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. (DUARTE, 2001, p.1)

Para Delors (1996), assim como para Demo (1997, 2002), o "Aprender a Aprender" contribui para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes, até seria um obstáculo para ela. Já Duarte (2001, p. 36) afirma que o "Aprender a Aprender" estabelece uma hierarquia na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por um professor.

Ao contrário dessa pedagogia do "Aprender a Aprender", defendida por Delors (1996), que fundamenta Demo (1997, 2002), e que por sua vez fundamenta Oliveira

³¹ Conferência intitulada: Ensino Superior no Século XXI: Aprender a Aprender, realizada por Pedro Demo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2002.

(2004), Souto (2009) e as diretrizes gerais e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Florianópolis, 2010), entendendo ser possível e necessário defender uma EJA que fomente a autonomia intelectual e moral dos alunos trabalhadores, por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. Assim:

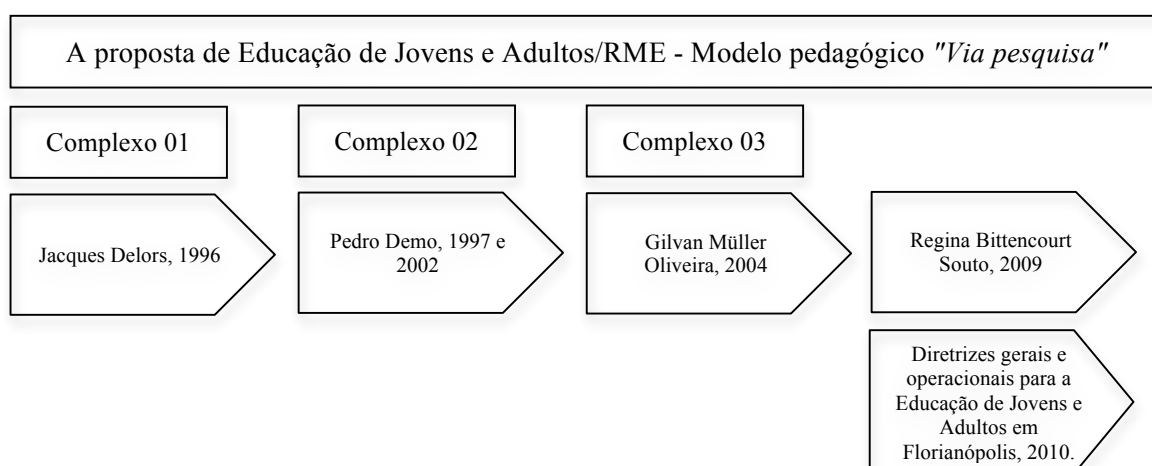
Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. (DUARTE, 2001, p. 39)

Segundo Kosik (1976), são vários os complexos que formam a totalidade concreta, portanto, trazendo para o campo da Educação de Jovens e Adultos, esta é determinada por múltiplas determinações e complexos, pois:

(...) é o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural". (Kosik, 1976, p. 11)

A proposta de Educação de Jovens e Adultos/RME que está em vigor no município de Florianópolis, "*Via pesquisa*", é a expressão de múltiplas determinações e, ao analisá-las, pode-se concluir os seguintes complexos que formam a totalidade:

Figura 05 – Os complexos que formam a totalidade concreta do currículo prescrito da EJA de Florianópolis



Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013)

A adoção do modelo pedagógico “*via pesquisa*” para a EJA/RME leva a grande maioria dos professores a romper com a organização disciplinar do currículo, e eles passam a desenvolver os conteúdos a partir das problemáticas construídas pelos estudantes. Desse modo, o professor passa a se constituir como mediador³² de problemáticas estabelecidas a partir dos interesses dos alunos, e não como docente.

Portanto, o principal viés do desenho curricular da EJA/RME se dá pelo interesse dos alunos, e não a partir dos conhecimentos epistemológicos das áreas de formação dos professores, embora estes continuem sendo selecionados e contratados a partir de sua área disciplinar específica de formação. Assim, nesse modelo pedagógico, *quem seriam os responsáveis pela definição do currículo atualmente praticado na EJA da RME?*

Não obstante, outro aspecto a ser apontado é que, a partir daí, pode-se dizer que há uma contradição quanto à proposta pedagógica adotada pela EJA da RME, pois, como aponteí acima, segundo Oliveira (2004) e Souto (2009), o objetivo maior para com tal proposta é que os professores possam romper com a fragmentação do conhecimento organizado nos currículos em disciplinas escolares, considerando apenas o interesse dos alunos. Contudo, a contratação via processo simplificado de seleção desses professores para trabalhar na EJA se dá por disciplinas. *Portanto, poderiam contratar para lecionar na EJA da RME, por exemplo, outros profissionais licenciados em outras áreas de conhecimento que não sejam as tradicionais disciplinas curriculares da Educação Básica, pois o que está a ser considerado não é o conteúdo propedêutico disciplinar, mas sim o interesse dos alunos?*

A Resolução CME 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010) determina normas operacionais complementares que instituem as diretrizes gerais e operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. No artigo 2º, inciso IX, pode-se ler que o modelo pedagógico vigente para a EJA/RME se dá no “fortalecimento da pesquisa como princípio educativo, coadunando práticas pedagógicas interdisciplinares e/ou transdisciplinares”. Essa resolução é resultante da consolidação do processo de ensino-aprendizagem fomentado na RME desde 2001, quando Gilvan Müller Oliveira, juntamente com a equipe pedagógica, que implementou essa proposta no governo de Ângela Amin (1997-2005), baseou-se nos pressupostos teóricos do relatório Delors,

³² O trabalho pedagógico do professor da EJA/RME prevê a orientação de fontes de pesquisas; leitura de textos com os estudantes; acompanhamento dos percursos individuais e coletivos; o incentivo pela busca aprofundada de questões referentes às problemáticas, objetos das pesquisas (PASSOS, 2010, p. 159). Essa ideia de mediação, conforme apresentada anteriormente, difere-se da concepção Vygostkiana de mediação e se aproxima do conceito de professor facilitador.

Educação: Um tesouro a descobrir (1996) e no livro do professor Pedro Demo, *Pesquisa: princípio científico e educativo (1997)*.

São esses complexos, acima apresentados, que vão fundamentando uma proposta pedagógica capazes de atender, principalmente, aos interesses do modelo de produção capitalista, antagônicos aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, aos dos alunos da EJA.

Digo isso porque, ao contextualizar a EJA/RME, percebe-se que há um modelo pedagógico definido por uma resolução que visa ao desenvolvimento de “competências e habilidades para a qualificação e inserção desse aluno no mercado de trabalho” (FLORIANÓPOLIS, 2010, art. 2o, inciso X). Ou seja, o modelo pedagógico “*via pesquisa*”, fundamentado na pedagogia do “Aprender a Aprender”, promove a manutenção dos interesses capitalistas, interesses esses que, segundo Marx (1983), ultrapassariam o sistema produtivo fundado na mais-valia³³ do trabalhador, para alçar-se preferencialmente na mais-valia relativa com vistas à lógica do mercado.

Outro aspecto a ser considerado nessa forma de organização do ensino “*via pesquisa*” é que ele tem como objeto de conhecimento, apenas, o interesse do aluno, desconsiderando, assim, o conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade (epistemologia) e necessário para a emancipação intelectual dos sujeitos.

Tal fato torna-se evidente quando o documento de Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008) afirma que o ensino “*via pesquisa*”:

(...) busca, através dos termos evocados nos enunciados das perguntas, identificar possíveis aproximações com o que propõe os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estas perguntas se originaram do interesse dos estudantes e o currículo desenvolvido durante e a partir desta problematização inicial é constituído, também, pelo interesse dos estudantes.

Ainda, no documento citado acima, pode-se destacar que:

(...) decidiu-se optar pelo trabalho com pesquisa como princípio educativo como o eixo principal das atividades, por ela proporcionar o desenvolvimento cotidiano da grande maioria, senão a totalidade, dos objetivos, princípios e saberes citados. Estas pesquisas originam-se a partir de perguntas / problemáticas do interesse e necessidade dos alunos. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12)

Assim, essa forma de ensinar na Educação de Jovens e Adultos fundamentada na pedagogia do “Aprender a Aprender” (DELORS, 1996) promove um esvaziamento

³³Termo usado por Marx para designar a disparidade entre o salário pago e o valor do trabalho produzido.

epistemológico total do conhecimento, ao considerar apenas como objeto de conhecimento o interesse e a experiência dos alunos.

A partir disso, compreendo que o currículo no Projeto Pedagógico da EJA de Florianópolis é entendido como um tipo de planejamento com objetivos gerais, mas que não estabelece os objetivos específicos para cada projeto ou cada atividade a priori, pois, em vez disso, são formuladas hipóteses sobre o que poderia ocorrer, com base no conhecimento dos jovens e adultos e das experiências anteriores. Considerando essas hipóteses, formulam-se os objetivos flexíveis e adaptados às necessidades e interesse desses sujeitos, os quais incluem aqueles expressados por eles a qualquer momento durante o projeto, bem como aqueles que os professores inferem e trazem à medida que o trabalho avança.

A meu ver, um dos argumentos que fundamenta essa proposta, que considera única e exclusivamente o interesse do aluno, remete à relação da Educação Formal com a Educação Não-Formal e com a Educação Informal. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), o paradigma de educação continuada emergente concebe como espaços educativos múltiplas dimensões da vida social, inclusive os ambientes urbanos e de trabalho, as associações civis, os meios de comunicação e as demais instituições e aparelhos culturais. Nesse marco, as instituições escolares respondem por apenas uma parcela da formação permanente dos indivíduos, que se apropriam de conhecimentos veiculados por outros sistemas de informação e difusão cultural, que não é somente a escolar.

- Capítulo 3 -

ESTADO DO CONHECIMENTO: O BALANÇO

BIBLIOGRÁFICO PARA ESTA PESQUISA

Neste terceiro capítulo, tenho a finalidade de apresentar o estado do conhecimento a partir do balanço bibliográfico, no interregno de 2005-2012³⁴, das produções acadêmicas no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito das concepções de conhecimento e EJA, em nível de Brasil. E, também, aquelas dos professores que fazem ou fizeram parte da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (EJA/RME), com o objetivo de compreender, a partir das produções acadêmicas, quais são as bases epistemológicas de conhecimento e EJA na atualidade.

Cita-se, assim, que o Estado do Conhecimento é

(...) o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, focando nos estudos dos resumos de dissertações, teses ou artigos científicos. (ROMANOWSKI & ENS, 2006, p. 39-40)

Dessa forma, em um primeiro momento, investiguei o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as pesquisas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e os artigos publicados na Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e, em um segundo momento, o banco de dados das produções acadêmicas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

3.1 O BALANÇO BIBLIOGRÁFICO, EM NÍVEL DE BRASIL³⁵, NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao realizar o balanço bibliográfico³⁶ das produções acadêmicas nos portais da CAPES, da SCIELO e da ANPED, constateei pouquíssimos estudos acerca das

³⁴ A opção por esse interregno para o balanço bibliográfico se deu, pois, nesse período. A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) estava discutindo e readeguando o currículo dessa modalidade, bem como discutindo a concepção de EJA, tendo em vista as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Municipal de Educação (CME).

³⁵ Pesquisas publicadas no site de banco de dados da CAPES, SCIELO e ANPED de todo o Brasil.

³⁶ Levantamento realizado nos portais da CAPES, SCIELO e ANPED, no período de 22/02/2013 a 01/03/2013, utilizando as palavras-chave: Concepções de conhecimento na EJA e Práticas Pedagógicas na EJA.

concepções de EJA e conhecimento³⁷ que permeiam o trabalho dos professores da Educação de Jovens e Adultos, fato que já fora identificado por HADDAD (2000, p. 123) na pesquisa "estado da arte"³⁸, referente ao interregno de 1986-1998³⁹:

Num período relativamente longo, de 12 anos, encontramos apenas 3 estudos de natureza teórico-filosófica, que abordaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde um marco conceitual mais amplo (Silva Filho., Trein, Silva). O interessante é que cada um deles caminha em uma direção diversa (andragogia, educação popular, análise crítica da educação permanente). Ainda que a eles somemos outros estudos sobre fundamentos teóricos da EJA que discutem criticamente o pensamento freireano (Cruz, Bortolozo) ou que procuram integrar a pedagogia de Freire a outras correntes teóricas (Faria, Moura), verificamos que a produção acadêmica de corte filosófico ou epistemológico é muito reduzida. Isso pode ser interpretado como sintoma de um campo de conhecimento ainda em constituição, mas reflete também o baixo grau de interlocução com a produção de conhecimento latino-americana e internacional, que são mais fecundas no campo teórico e conceitual.

Para a realização desse balanço bibliográfico inicial, utilizei os seguintes descritores para a pesquisa: "Concepções de EJA", "Concepções de Conhecimento Escolar" e "Epistemologia" associados ao "trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos". A busca foi realizada em um recorte temporal de oito anos, nos artigos, dissertações e teses publicadas entre 2005 e 2012, período esse em que aparecem os primeiros trabalhos na área, conforme dados da tabela abaixo:

Tabela 02 – Número de documentos encontrados no balanço bibliográfico em nível nacional:

Ano	Número de documentos encontrados		
	Teses	Dissertações	Artigos
2005	0	01	01
2006	0	0	0
2007	0	03	01
2008	0	02	0
2009	0	02	01
2010	0	02	0
2011	0	0	0
2012	0	0	0
TOTAL	0	10	03

Fonte: CAPES, SCIELO E ANPED. Levantamento realizado em fevereiro de 2013.

³⁷ Descritores utilizados para o balanço bibliográfico nos portais da CAPES, SCIELO e ANPED.

³⁸ Recebe essa denominação quando abrange toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções (ROMANOWISKI, p. 39, 2006).

³⁹ Não foi encontrada mais nenhuma publicação de pesquisa do tipo ESTADO DA ARTE EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL, após esse interregno.

É possível observar no ano de 2007 um salto, ainda que pequeno, em termos de produção, com três dissertações produzidas e um artigo científico. Esses trabalhos indicam em seus resumos que a EJA é um campo de pesquisa emergente e, nessa perspectiva, requer mais estudos e pesquisas a respeito das concepções de EJA e de conhecimento que permeiam o trabalho docente dos profissionais dessa modalidade de ensino da Educação Básica.

Outra questão evidente, quando analiso os dados do levantamento bibliográfico, refere-se à trajetória dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Iniciados nos anos sessenta, tendo hoje pouco mais de quarenta anos, somente então conseguiram consolidar, a partir da década de noventa, algumas áreas de pesquisa. Portanto, frente a esse histórico da Pós-Graduação no Brasil, é recente a produção de pesquisas no/para o campo de pesquisa da EJA.

Dando continuidade, na tabela 03 constata-se as instituições de Ensino Superior que possuem destaque em relação às produções no campo da EJA, mais especificamente tendo como objeto de estudo as concepções de EJA, as concepções de conhecimento e o trabalho docente dos professores dessa modalidade. Essas instituições estão distribuídas pelas regiões do país e se percebe a concentração de trabalhos nas regiões Sul (06), Sudeste (04), Nordeste (02) e Norte (1).

Tabela 03 – Produções acadêmicas no campo da EJA por região geográfica⁴⁰.

Instituição	D	M	A	Região	TOTAL
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	01				
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	02	01		Sul	06
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)	01				
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	01				
Universidade de Taubaté (UNITAU)	01				
Universidade Católica de Petrópolis (UCP)	01				
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)			01	Sudeste	04
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)		01			
Universidade Federal do Ceará (UFC)	01				
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	01			Nordeste	02
Universidade Federal do Pará (UFPA)	01			Norte	01

Fonte: CAPES, SCIELO E ANPEd. Levantamento realizado em fevereiro de 2013.

⁴⁰ Posteriormente serão apresentados os autores e títulos dessas produções acadêmicas.

Dentre os 13 (treze) trabalhos encontrados, a partir dos títulos, resumos e palavras-chave, observou-se, ainda, a recorrência de análises desenvolvidas com o objetivo de identificar as estratégias adotadas no trabalho docente, em campos epistemológicos específicos, considerando a construção de um princípio pautado no diálogo, que valorize a participação dos diferentes atores presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, no interregno de 2005-2012, as pesquisas em EJA encontradas, em sua grande maioria, partem dos seguintes questionamentos iniciais: a) quais práticas pedagógicas, ou trabalho docente, desenvolvidas pelos professores da EJA, devem abordar uma determinada temática como tema transversal? b) tais práticas devem estabelecer um diálogo entre os conhecimentos trazidos pelos alunos para a escola e os conhecimentos específicos de cada campo epistemológico (disciplinas)? c) quais concepções de Educação estão presentes no discurso e/ou trabalho docente dos professores da EJA?

Outro fator importante a ser descrito sobre essas pesquisas é quanto à orientação metodológica desses estudos. Posso destacar que a opção dos autores se dá por uma abordagem qualitativa, na sua grande maioria, e em entrevistas semiestruturadas e registro das observações em diário de campo. Essa abordagem:

(...) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber: (1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo. (NEVES, 1996, p. 1)

Cabe destacar que, ao sistematizar esse levantamento bibliográfico, noto que as reflexões realizadas pelos pesquisadores se dão, em sua grande maioria, à luz do pensamento de Paulo Freire. Em função de a EJA ter sua gênese nos movimentos populares, tais pesquisas têm Paulo Freire mais como uma referência teórica para justificar uma forma de ser docente na relação entre professores e alunos do que como uma compreensão de concepção de EJA, ou conhecimento, que oriente o trabalho docente. Ou seja, são pesquisas que, na sua grande maioria, se balizam a dialogar com a ética e a estética do ser professor na EJA, e não com as bases epistemológicas que orientam o trabalho docente ou os discursos desses professores, assim como estou me objetivando com esta pesquisa.

Desse modo, por ter a intenção de aprofundar as análises sobre as produções que abordam as concepções de EJA que fundamentam as concepções de conhecimento,

que, por sua vez, subjazem ao trabalho docente e/ou o discurso dos professores, descreverei os treze trabalhos dessa triagem. O objetivo desse aprofundamento se dá em função da categoria de totalidade, pois a posição para o total compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas e necessárias. (KOSIK, 1989, p. 197)

A partir daí, o critério principal para a escolha dessas produções foi o de mencionar, ou até mesmo citar de forma implícita, ou não algumas, concepções de Educação de Jovens e Adultos e de conhecimento, associadas ao discurso ou trabalho docente dos professores, a partir dos termos: "concepções de EJA e conhecimento", "epistemologia" e "trabalho docente", subscrevendo-as em termos. Assim, observe a tabela 04, a seguir:

Tabela 04 – Descritores (termos) do balanço bibliográfico:

TERMOS	TOTAL
1) Trabalho docente na EJA	04 trabalhos
2) Concepções de conhecimento e trabalho docente na EJA	04 trabalhos
3) Concepção de EJA e Conhecimento	02 trabalhos
4) Epistemologia e EJA	02 trabalhos
5) Epistemologia e trabalho docente na EJA	01 trabalho

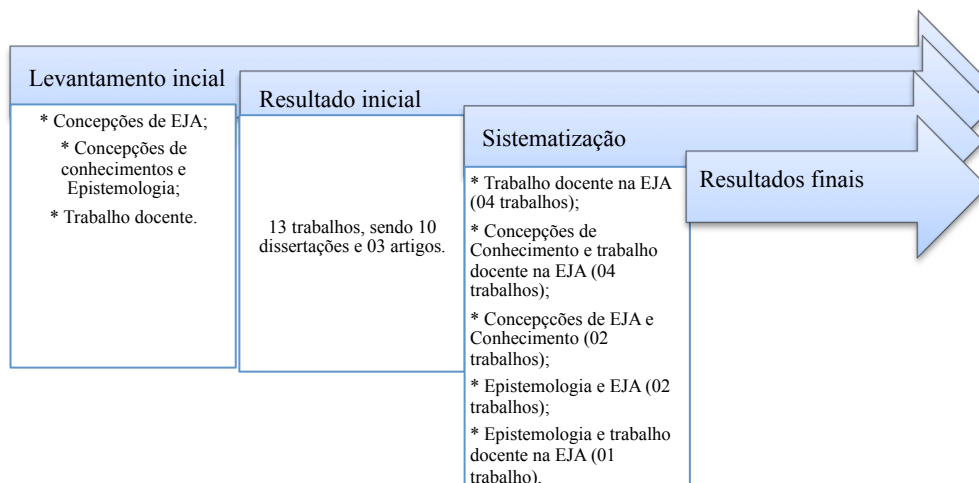
Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013)

Após esse início, com o intuito de aprofundar ainda mais essa seleção a priori, efetuei as seguintes análises das pesquisas, com o intuito de sistematizá-las:

- a) Quais são as concepções de EJA defendidas ou apresentadas pelos pesquisadores?
- b) Compreendendo as concepções de EJA presentes nos trabalhos, quais as concepções de conhecimento fundamentam o trabalho docente dos professores envolvidos nas pesquisas?
- c) Quais autores fundamentam as concepções apresentadas nos trabalhos?

Nessa perspectiva, o balanço bibliográfico, em nível de Brasil, sistematizou-se da seguinte forma:

Figura 06 - Esquema do levantamento das produções acadêmicas:



Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013)

O levantamento das produções acadêmicas, conforme a figura 06 acima, compreendeu-se em dois momentos, ou seja, a partir do levantamento inicial, bem como do seu resultado, foi necessário ampliar as possibilidades de diálogos das pesquisas encontradas com o tema proposto. Por isso, em um segundo momento, realizei uma sistematização final das pesquisas a partir das palavras-chave comuns entre as produções acadêmicas encontradas, ampliando assim de três categorias/palavras-chave para cinco específicas categorias/palavras-chave.

Desse modo, com essa sistematização final, organizei os trabalhos que se aproximam da temática desta pesquisa. Para tanto, tomando-se por base o termo "Trabalho docente na EJA" levantamos quatro estudos, sendo dois artigos e duas dissertações de mestrado.

Tabela 05 – Trabalho docente na EJA

Autor	Publicação	Tipo	Instituição	Título	Aspecto de destaque
CORRÊA, Lúcia Helena	2005	Artigo	UFSC	Significações da prática docente retratadas por educadores de Jovens e Adultos do Movimento Sem Terra (MST).	Defende que o trabalho docente na EJA junto aos assentamentos do MST deve, necessariamente, reconhecer os saberes dos educandos.
Disponível em: < www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt18/gt181046int.r >. Acesso em 16/09/2013.					

CUNHA, Amélia Teresinha Brum da Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=85942 >. Acesso em 16/09/2013.	2007	Mestrado	UFPel	Reconhecimento e valorização dos saberes populares na Educação de Jovens e Adultos: limites e possibilidades.	Defende a necessidade de fundamentar o trabalho docente na EJA numa perspectiva de educação popular.
OLIVEIRA, Inês Barbosa de Disponível em: < http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/reflexões-acerca-da-organização-curricular-das-práticas-pedagogicas-na-eja/id/54670194.html >. Acesso em 13/09/2013.	2007	Artigo	UERJ	Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.	Defende que o trabalho pedagógico na EJA, bem como o currículo, prioriza os interesses e os saberes que os alunos trazem para a sala de aula.
PEDROSO, Ana Paula Ferreira Disponível em: < http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECID-7NXJWK >. Acesso em 16/09/2013.	2008	Mestrado	UFMG	Informação e prática pedagógica: possibilidades e desafios no contexto da EJA.	Defende que o contexto educacional das práticas pedagógicas na EJA é composto por diferenciadas concepções por parte dos professores, e que isso gera um desafio ao pensar o currículo para essa modalidade.

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013)

A pesquisa de Amélia Teresinha Brum da Cunha, intitulada “Reconhecimento e valorização dos saberes populares na Educação de Jovens e Adultos: limites e possibilidades” (UFPel, 2007) tem por objetivo apresentar uma turma de Educação de Jovens e Adultos que, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora, encontra espaço para expor suas expectativas educacionais e consegue, quase que absolutamente, tê-las atendidas. Segundo a autora, os dados coletados mostraram que os adultos que procuram a escola têm perspectivas e expectativas muito próximas da realidade do mundo em que vivem, precisando, por isso, encontrar uma escola que reconheça essa realidade de vida e a utilize como diretriz do processo educacional. Foi possível verificar, também, que o problema presente na EJA não se

refere à Legislação, mas sim aos projetos político-pedagógicos adotados, aos limites e às possibilidades da ação educativa empreendida pelas escolas e seus educadores.

Inês Barbosa de Oliveira, em seu artigo intitulado “Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA” (2007), aborda alguns pontos da reflexão curricular contemporânea, no que se refere ao estudo de novas formas de organização curricular destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Em seu início, traz uma breve abordagem histórica a respeito da EJA no Brasil, que tem por objetivo situar o leitor no debate. Depois, partindo de relatos de situações reais vivenciadas pela autora ou por pessoas próximas, são discutidos alguns dos principais problemas que a autora percebe nas práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, como a infantilização dos educandos ou inadequação de conteúdos e modos de abordá-los, bem como de linguagem. A partir disso, uma reflexão mais teórica é desenvolvida, pretendendo contribuir para a reflexão em torno das possibilidades de superação destes problemas. Finalmente, a autora discutiu algumas concepções de currículo e seus fundamentos para chegar à proposição de um debate sobre as possibilidades de novos desenhos curriculares que possam ser mais adequados aos alunos da EJA do que as propostas tradicionais.

O trabalho de mestrado de Ana Paula Ferreira Pedroso, “Informação e prática pedagógica: possibilidades e desafios no contexto da EJA” (UFMG, 2008), foi realizado com o intuito de apreender e discutir a relação existente entre informação e prática pedagógica de professores atuantes no contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH), orientando-se no sentido de identificar o comportamento informacional dos docentes, integrantes da referida modalidade, e analisar os reflexos desse processo em sua prática pedagógica. Percebeu-se, notando a centralidade dos resultados advindos da pesquisa, que, apesar de terem concepções diferenciadas acerca do conceito de informação, os professores entrevistados atribuem a esta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, notadamente no que diz respeito ao suprimento das demandas advindas do contexto educacional. Somou-se a esses aspectos o fato de ter-se apreendido as estratégias informacionais usadas pelos docentes no processo de busca de informações, as limitações vivenciadas para sua efetividade, bem como as possibilidades de sua utilização em sala de aula.

Lúcia Helena Corrêa, em seu artigo “Significações da prática docente retratadas por educadores de Jovens e Adultos do Movimento Sem Terra (MST)” (ANPEd, 2005), focalizou-se no propósito de constatar que a prática pedagógica dos educadores/as se configurava no envolvimento com o MST, sendo que o processo se

deu a partir do desenvolvimento de um projeto que visava alfabetizar e escolarizar jovens e adultos em assentamentos das áreas de reforma agrária. Tal pesquisa evidenciou que os monitores/educadores/as que exerciam essa prática docente não possuíam a formação acadêmica para desempenhar tal papel. Foi possível, ao longo do estudo, compreender que o envolvimento dos educadores e educadoras pesquisados/as e sua ação voltada à educação de jovens e adultos deve-se prioritariamente a sua condição de integrantes do Movimento que, favorecidos por condições sociais diferentes das anteriores ao seu ingresso no MST, sentem-se como parte dele, retribuindo a condição atual por meio de seu trabalho.

Dando sequência à análise do levantamento bibliográfico com base no termo "Concepções de Conhecimento e Trabalho docente na EJA", constataram-se quatro trabalhos de mestrado.

Tabela 06 – Concepções de Conhecimento e trabalho docente na EJA

Autor	Ano de defesa	Tipo	Instituição	Título	Aspectos de destaque
MACIEL, Vanessa de Almeida Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101994/23561.pdf?sequence=1 >. Acesso em 11/09/2013.	2005	Mestrado	UFSC	Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações	Defende que a atividade pela pesquisa se constitui como um dos elementos importantes do processo de construção de conhecimento para a EJA.
FERREIRA, Edmilson dos Santos Disponível em: < http://www.seeja.com.br/Trabalhos/16%20Meio%20Ambiente/Edmilson%20dos%20Santos%20Ferreira_Ensino_deCienciaeMeioAmbienteReflexõesSobreaPráticaPedagógicaCREJA.pdf >. Acesso em 12/09/2013.	2008	Mestrado	UCP	Ensino de Ciências e Educação de Jovens e Adultos: concepções e práticas pedagógicas.	Defende uma prática que valorize os saberes e necessidades sociais dos seus educandos, incorporando questões relativas ao meio ambiente e ao desenvolvimento local.
LOPES, Cássia Elisa Disponível em: apenas resumo disponível no banco de dados da Capes. Acesso em 06/09/2013.	2010	Mestrado	UNITAU	Concepções e práticas relatadas sobre leitura de professores da EJA da RME de Taubaté.	Defende que a alfabetização, na EJA, deve acontecer por uma abordagem sociocognitivista.

CARDOSO, Alvimar Correia	2010	Mestrado	UFRPE	Concepções de professores de Ciência sobre objetivos de ensino e prática pedagógica na EJA: um estudo exploratório.	Defende que a visão que alunos da EJA têm das disciplinas de Ciências Naturais e de Biologia, bem como dos conteúdos e estratégias de ensino, devem ser utilizadas nas aulas dessas disciplinas.
---------------------------------	------	----------	-------	---	--

Disponível em: apenas resumo disponível no banco de dados da Capes. Acesso em 06/09/2013.

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013)

O trabalho de Edmilson dos Santos Ferreira (pesquisa de mestrado), intitulado “Ensino de Ciências e Educação de Jovens e Adultos: concepções e práticas pedagógicas” (UCP, 2008) objetivou identificar as estratégias adotadas na prática docente em Ciências, considerando a construção de um princípio pautado no diálogo, que valorize a participação dos diferentes atores presentes no contexto escolar. Para tanto, foram selecionados onze professores de Ciências que desenvolveram suas práticas docentes na EJA, buscando uma concepção que atenda à realidade, por conseguinte aos interesses dos alunos. Como resultado do estudo, focalizaram-se três dimensões significativas que emergiram da observação e análise baseando-se em representações iniciais dos professores entrevistados sobre a concepção do próprio campo epistemológico: 1ª dimensão — a educação como processo de construção coletiva; 2ª dimensão — a educação como prática sociocultural; 3ª dimensão — formação docente como processo reflexivo do desenvolvimento profissional.

O segundo trabalho, em nível de mestrado, pertence a Cássia Elisa Lopes Capostagno, e tem como título “Concepções e práticas relatadas sobre leitura de professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Taubaté” (UNITAU, 2010). Na pesquisa, a autora buscou analisar as práticas desenvolvidas atualmente para o ensino de leitura de quinze professores que lecionam na EJA, na Rede Municipal de Ensino de Taubaté/SP. Analisou, também, as práticas de leitura desses profissionais vivenciadas no período de sua escolaridade básica e de graduação. O objetivo delineou-se em investigar quais concepções teóricas sobre leituras estão presentes nas práticas exercidas atualmente por esses professores frente às classes de EJA, bem como saber se essas concepções (sobre leitura, presentes nas práticas pedagógicas que foram vivenciadas no período de escolaridade básica e de graduação desses profissionais) estão presentes nas práticas exercidas atualmente, ou apresentam-se ressignificadas por novos entendimentos sobre a leitura. As conclusões a que a autora chegou, após a análise, referem-se à necessidade de maior aprofundamento nas

questões relacionadas à leitura, tanto no aspecto teórico, quanto prático, pelo fato de o estudo resultar não de uma prática sem conflitos, mas sim de uma prática mais conscienciosa.

Já o terceiro trabalho, também em nível de mestrado, é de Alvimar Correia Cardoso, e tem como título “Concepções de professores de Ciências sobre objetivos de ensino e prática pedagógica na EJA: um estudo exploratório” (UFRPE, 2010). Nessa pesquisa, o autor investigou as concepções dos professores de Ciências, de uma escola da Região Metropolitana do Recife sobre os objetivos de ensinar essa disciplina nas turmas de EJA e o conhecimento desses professores sobre os objetivos desse ensino. Como referenciais teóricos foram utilizadas as ideias de Vygotsky, Paulo Freire e os princípios da andragogia estabelecidos por Knowles. Os resultados da pesquisa revelaram que os professores não frequentam capacitações específicas e desconhecem o conteúdo da proposta curricular oficial para o ensino de Ciências. Também se indicou a necessidade de formações continuadas que atendam as demandas mais urgentes e, por fim, explicitou-se a importância da introdução de uma disciplina específica para o ensino de jovens e adultos nas grades curriculares nos cursos de licenciatura.

Por fim, nesta categoria, temos ainda o trabalho de mestrado de Vanessa de Almeida Maciel, com o título “Questões teóricas sobre o ensino pela pesquisa: problematizações” (UFSC, 2005). Nesse trabalho, a autora tem por objetivo apontar quais questões pedagógicas estão implicadas no *ensino pela pesquisa*, promovendo uma maior aproximação com os estudos do pesquisador brasileiro Pedro Demo sobre a pesquisa como princípio educativo. Foram identificados os elementos que se agregam em sua argumentação, conduzindo aos pressupostos e princípios com fins de estimular a pesquisa no aluno, assim como discutidos os desafios da pesquisa voltados para a função docente.

Tendo por base o termo “Concepção de EJA e Conhecimento”, foi possível levantar dois trabalhos, ambos em nível de mestrado.

Tabela 07 – Concepção de EJA e Conhecimento

Autor	Ano de defesa	Tipo	Instituição	Título	Aspectos de destaque
SILVA, Jamilastreia Alves da	2007	Mestrado	UFC	Educação de Jovens e Adultos: implicações da presença freireana.	Defende que o processo de alfabetização, em uma concepção freireana, deve considerar
Disponível em: < http://www.repos					

">repositorio.ufc.br:8080/ri/browse?type=author&value=SILVA%2C+Jamilastreia+Alves+da.> Acesso em 29/08/2013.				inicialmente os saberes prévios dos alunos.	
PANTOJA, Ângela Maria Melo Disponível em: < http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3397/1/Dissertacao_EnsinoCienciasProposta.pdf >. Acesso em 29/08/2013.	2008	Mestrado	UFPA	O ensino de Ciências e a proposta da totalidade do conhecimento: as concepções docentes na Educação de Jovens e Adultos do município de Belém.	Defende que é necessário incrementar a formação continuada dos professores de ciências da EJA. Segundo a pesquisadora, os professores não tiveram uma formação em serviço eficaz para que ensinassem Ciências de forma eficiente segundo a Proposta de Totalidade.

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013).

Primeiramente, temos o trabalho de mestrado de Jamilastreia Alves da Silva, intitulado “Educação de Jovens e Adultos: implicações da presença freireana” (UFC, 2007), tendo por objetivo analisar a possível relação entre concepções freireanas que fundamentam a formação continuada dos alfabetizadores de jovens e adultos no Programa Alfabetização e Cidadania, executado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), e a prática pedagógica dos professores em sala de aula. Caracteriza-se por uma pesquisa de intervenção, realizada com um número de cinco professores atuantes na alfabetização da EJA. Os resultados da pesquisa apontaram para a confirmação, indicada inicialmente pela autora, da necessidade de revigorar as ideias do educador Paulo Freire no contexto dos programas relacionados à Educação de Jovens e Adultos. Além disso, há evidências de que os alfabetizadores possuem dificuldades em efetivar na prática as concepções freireanas, estudadas nos encontros de formação, apesar de serem unânimes em afirmar a sua importância para o sucesso da ação pedagógica.

Ainda no termo "Concepção de EJA e Conhecimento", apresenta-se a pesquisa de Ângela Maria Melo Pantoja, com o título “O ensino de Ciências e a proposta da totalidade do conhecimento: as concepções docentes na Educação de Jovens e Adultos do município de Belém” (UFPA, 2008). Essa pesquisa versa sobre as práticas de Ciências de professores da EJA que trabalham na Rede Municipal de Ensino de Belém e relaciona a forma como se tem configurado as concepções de conhecimento e ensino de Ciências desses profissionais no contexto da proposta de totalidade do conhecimento. O intuito para tal foi o de identificar e compreender as concepções que

eles manifestam em suas práticas, as tensões entre o seu pensar e o seu agir, ante a proposta, além de suas necessidades formativas. O estudo mostrou que as práticas docentes têm elementos de uma concepção libertadora de ensino, coadunando-se com a concepção tipificada na proposta da totalidade, ainda que as próprias professoras não se reconheçam como tais e demonstrem certa confusão em relação às bases da proposta quando, por exemplo, dizem não compreender o que significa o termo totalidade de conhecimento. Evidenciou-se, ainda, que é necessário incrementar a formação continuada dos professores, a fim de aprofundar o envolvimento com a proposta.

Findando o aprofundamento das análises sobre as produções que abordam as concepções de EJA que fundamentam as concepções de conhecimento, que por sua vez subjazem à prática pedagógica, há os dois últimos termos "Epistemologia e EJA" e "Epistemologia e Prática Pedagógica na EJA". O primeiro aparece em dois trabalhos e o segundo em um trabalho, ambos de mestrado.

No termo "Epistemologia e EJA" é possível identificar duas pesquisas de mestrado, como a de Marcelo Lambach, com o título "Atuação e formação dos professores de Química na EJA: características dos estilos de pensamento – um olhar a partir de Fleck" (UFSC, 2007) a de Sidnei Pithan da Silva, intitulada "Saberes docentes e ação educacional em reconstrução na Educação de Jovens e Adultos: contribuições do pensamento complexo" (UNIJUÍ, 2005).

Tabela 08 - Epistemologia e EJA

Autor	Ano de defesa	Tipo	Instituição	Título	Aspectos de destaque
SILVA, Sidnei Pithan da Disponível em: apenas resumo disponível no banco de dados da Capes. Acesso em 06/09/2013.	2005	Mestrado	UNIJUÍ	Saberes docentes e ação educacional em reconstrução na Educação de Jovens e Adultos: contribuições do pensamento complexo.	Defende a possibilidade de pensar a formação continuada dos docentes na EJA a partir do "paradigma da complexidade", fundamentado por Edgar Morin.
LAMBACH, Marcelo Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90651/241373.pdf?sequence=1 >. Acesso em 11/09/2013.	2007	Mestrado	UFSC	Atuação e formação dos professores de Química na EJA: características dos estilos de pensamento – um olhar a partir de Fleck	Defende um ensino de Química para a EJA que vislumbre uma nova prática docente mais próxima da realidade dos alunos, na perspectiva de compreender o ensino como um meio de libertação pela emersão da Consciência Crítica.

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013).

Na pesquisa de Marcelo Lambach, com o título “Atuação e formação dos professores de Química na EJA: características dos estilos de pensamento – um olhar a partir de Fleck” (UFSC, 2007), por meio da linha de pesquisa Epistemologia e História da Ciência e Matemática, o autor apresenta um estudo realizado com os professores de Química que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Pública do Estado do Paraná, tomando como referência a Epistemologia de Fleck. Buscou-se, ainda, identificar os possíveis elementos que caracterizam o estilo de pensamentos desses docentes, e como esses interesses interferem na ação pedagógica. Ao longo da dissertação e ao final dela, apresentaram-se algumas possibilidades para formação continuada dos professores de Química, pautando-se na concepção de Paulo Freire. Isso que permitiu aos docentes vislumbrarem uma nova prática mais próxima da realidade dos alunos, na perspectiva de compreender o ensino como um meio de libertação pela emersão da consciência crítica.

Temos, ainda, o trabalho de Sidnei Pithan da Silva, intitulado “Saberes docentes e ação educacional em reconstrução na Educação de Jovens e Adultos: contribuições do pensamento complexo” (UNIJUÍ, 2005). A referida dissertação desenvolve-se compreendendo a problemática da reconstrução dos saberes e ações dos educadores no processo de constituição da EJA no contexto escolar, numa perspectiva da Educação Popular. Essa pesquisa se dá em três momentos: 1) destaca alguns elementos de ordem epistemológica que orientaram a Política Pública de Educação no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2002), promovendo “novas condições de possibilidade” para a construção da EJA no contexto escolar, bem como para a reconstrução dos saberes e ações dos educadores; 2) ressalta, a partir dos “saberes práticos” dos educadores que atuaram na escola pública, objetivando reconstruir as ações educativas em EJA, a emergência de “questões” que permitam pensar os limites e possibilidades que surgiram decorrentes dessa proposta. Decorre dessas circunstâncias o último momento da pesquisa; 3) elementos que permitem uma determinada aproximação com o referencial teórico proposto por Edgar Morin, principalmente em relação à possibilidade de pensar na formação continuada dos educadores e da constituição da EJA na escola, tendo em vista a necessidade de um “paradigma da complexidade”.

Por fim, no termo "Epistemologia e Trabalho docente na EJA", destaca-se o trabalho de mestrado de Carolina Cruz Jorge de Oliveira, com o tema “Professor, qual é a sua concepção epistemológica?” Esse é um estudo sobre as bases epistemológicas da prática docente (FURG, 2009).

Tabela 09 - Epistemologia e trabalho docente na EJA

Autor	Ano de defesa	Tipo	Instituição	Título	Aspectos de destaque
OLIVEIRA, Carolina Cruz Jorge Disponível em: < http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/249/431 >. Acesso em 13/09/2013.	2009	Mestrado	FURG	Professor, qual é a sua concepção epistemológica?	Defende a necessidade de os professores se apropriarem dos saberes referentes às concepções de aprendizagem e refletirem sobre eles, como um requisito indispensável à prática pedagógica.

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2013).

O estudo apresenta os resultados de uma intervenção realizada com um grupo de professores, em serviço, de uma instituição privada de Educação Básica na modalidade de EJA, no município de Rio Grande/RS. Nessa perspectiva, o objetivo principal foi planejar, realizar e avaliar um ciclo de discussões sobre as concepções de aprendizagem que permeiam a prática pedagógica dos profissionais da EJA desse município. Os resultados dessa pesquisa indicaram, segundo a autora, a essencialidade de uma discussão focada e organizada sobre as concepções de aprendizagem em todos os cursos de formação inicial e continuada. Foi possível verificar, também, que os conceitos das participantes sobre essas concepções de aprendizagem, inicialmente espontâneos e desorganizados, tornaram-se conscientes e sistematizados ao final do ciclo. Houve a internalização de novos conteúdos relativos às concepções de aprendizagem, e as reflexões instituídas promoveram autoconhecimento nos docentes.

Ao final desse levantamento bibliográfico e da sistematização dos termos "Prática Pedagógica na EJA", "Concepções de Conhecimento e Prática Pedagógica na EJA", "Concepções de EJA e Conhecimento", "Epistemologia e EJA" e "Epistemologia e Prática Pedagógica na EJA", pode-se perceber que os trabalhos não apresentam uma fundamentação do que seja a EJA no campo educacional brasileiro, ou de forma implícita, uma concepção de Educação de Jovens e Adultos atrelada ao trabalho docente. Desse modo, do ponto de vista da totalidade, compreendeu-se a casualidade dos fenômenos, da essência interna, da realidade das partes e do todo da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil.

Cabe destacar que esse levantamento bibliográfico mostrou ainda, a partir dos trabalhos até então publicados, a escassez ou a possível intenção de dissertar, ou referendar, a natureza teórico-filosófica que fundamenta a Educação de Jovens e

Adultos como um marco conceitual mais amplo. E o interessante é que cada autor dos trabalhos publicados, fundamentando-se em seus referenciais teóricos, caminha em direções diversas e contrárias (Educação Escolar, Educação Popular, Educação ao Longo da Vida).

Por fim, mesmo que somemos outros trabalhos que discutem criticamente, ou que busquem, de forma implícita, conceituar a Educação de Jovens e Adultos, ou mesmo que procurem integrar o pensamento de Paulo Freire às práticas pedagógicas, verifica-se que a produção acadêmica no campo da EJA de corte conceitual, teórico-filosófico ou epistemológico é ainda muito reduzida.

Outro fator importante evidenciado ao final desse levantamento bibliográfico é a conexão existente entre as concepções de EJA e conhecimento dos pesquisadores, sendo que, quando os mesmos se referem a uma concepção de conhecimento, estão, também, assumindo uma concepção de EJA, sejam elas implícitas ou não no desenvolver dos seus trabalhos. Perante tais categorias observadas no levantamento bibliográfico, evidencia-se, também, a necessidade de estudos e maiores aprofundamentos sobre as concepções de EJA e conhecimento que fundamentam o trabalho docente e/ou o discurso dos professores na Educação de Jovens e Adultos.

3.2 O BALANÇO BIBLIOGRÁFICO, EM NÍVEL LOCAL ⁴¹, NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao realizar o levantamento bibliográfico das produções locais, percebeu-se, assim como no balanço bibliográfico das produções em nível nacional, poucos estudos acerca das concepções de EJA e conhecimento que fundamentam o trabalho docente dos professores da EJA.

Da mesma forma que elenquei alguns descritores iniciais para o balanço bibliográfico em nível nacional, para o balanço das produções acadêmicas dos professores que trabalharam ou ainda trabalham na Educação de Jovens e Adultos da RME, também utilizei como descritores para a pesquisa: "Concepções de EJA", "Concepções de Conhecimento Escolar" e "Epistemologia", todos associados, também, ao "trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos", sendo a busca realizada no interregno de 2005 e 2012.

⁴¹ Pesquisas e trabalhos de conclusão de curso publicados no banco de dados *Pergamun* da UFSC, UDESC e IFSC, dos professores que trabalharam, ou ainda trabalham, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, na modalidade EJA.

A partir do levantamento das produções acadêmicas, encontrei seis dissertações de **mestrado (M)** e seis **artigos científicos (A)**, totalizando doze produções acadêmicas sobre a EJA do município de Florianópolis, conforme tabela 12.

Tabela 10 – Número de documentos encontrados no balanço bibliográfico em nível local:

Ano	Número de documentos Encontrados		
	Teses	Dissertações	Artigos
2005	0	01	0
2006	0	0	0
2007	0	0	02
2008	0	0	02
2009	0	02	0
2010	0	01	0
2011	0	02	0
2012	0	0	02
TOTAL	0	06	06

Fonte: Banco de dados das produções acadêmicas da UFSC, UDESC E IFSC. Levantamento realizado em junho de 2013.

Todos os trabalhos trazem em seus resumos e/ou introduções, de forma implícita ou não, a concepção de educação e/ou conhecimento da EJA/RME presente no documento oficial prescrito pela Secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2009), contudo focarei a análise apenas nos trabalhos de Berger (2009), Magalhães (2009), Nunes (2010), Lima (2011) e Garcia (2011), pois observei que no ano de 2009 obteve-se um salto significativo, ainda que pequeno, no número de pesquisas de mestrado dos professores da EJA/RME.

Tal opção por esses autores se dá porque todos, em suas produções acadêmicas, afirmam que a concepção de conhecimento de EJA adotada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis fundamenta-se em uma concepção de conhecimento que rompe com a reprodução dos conteúdos escolares (LIMA, 2011, p. 119), ou seja, entende-se que “alguns saberes” devem ser priorizados e trabalhados, pois segundo Oliveira⁴² (2004, p. 11), são os objetivos propostos para a aprendizagem:

(...) saber identificar e avaliar necessidades de conhecimento atuais, buscando soluções; saber identificar, avaliar, valorizar e exercer direitos e deveres como cidadão; saber ler e se expressar com clareza, concisão, coerência, autonomia e fundamentação nas diversas formas de expressão humana; saber formar e conduzir projetos individualmente ou em grupo; saber analisar situações e relações da vida real com autonomia, buscando as causas e soluções de forma ampla, interligada e sustentável; saber polemizar e teorizar verbalmente e por escrito; saber cooperar, participar de uma atividade coletiva e compartilhar liderança; saber construir e estimular organizações do tipo democrático; saber conviver

⁴² O autor Oliveira (2004) é citado em todos esses trabalhos acima, seja aderindo à concepção de Educação de Jovens e Adultos ou não a problematizando no contexto da EJA na RME.

criticamente com regras, questioná-las e elaborá-las; e saber buscar e receber criticamente os meios de comunicação.

Por meio da leitura dos objetivos propostos por Oliveira (2004) no documento norteador da Secretaria Municipal de Educação — Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008), pode-se concluir que as questões, ou intenções, que partem dos alunos precisam ser consideradas legítimas e devem ser expressas por eles e consideradas pelos professores no trabalho docente. O documento afirma, ainda, que a da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis deverá:

(...) mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. (FLORIANÓPOLIS, 2008)

Esse documento que define a Estrutura, o Funcionamento e a Prática na Educação de Jovens e Adultos para a RME (FLORIANÓPOLIS, 2008) foi fundamentado em Oliveira (2004). E nele é possível identificar que as bases epistemológicas estão presentes, como também no documento "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos" (BRASIL, 2000), e na Declaração de Hamburgo, documento produzido a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA).

Como se pode verificar, há semelhanças nos excertos citados acima (SESI/UNESCO, 1997; BRASIL, 2000; OLIVEIRA, 2004; FLORIANÓPOLIS, 2008), tais como: o desejo da participação plena na sociedade dos alunos da EJA; a construção coletiva num mundo onde a violência dá lugar ao diálogo; à fraternidade; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a conviver com os outros.

A percepção de tais semelhanças entre os documentos foi possível baseando-se na leitura do relatório de Jacques Delors e da Comissão Internacional sobre *Educação para o século XXI - Educação: Um Tesouro a Descobrir*, o qual traz uma concepção de educação fundamentada na “aprendizagem ao longo da vida” (DELORS, 1996, p. 6). Segundo Jacques Delors (1996), o papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais, econômicas e desafios educacionais, a saber:

Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos,

emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (DELORS, 1996, p. 6)

Ao realizar a análise dos documentos (DELORS, 1996; SESI/UNESCO, 1997; BRASIL, 2000; OLIVEIRA, 2004; FLORIANÓPOLIS, 2008), pude compreender, ainda, que a legislação que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) é resultado de disputa entre as classes antagônicas. E que essa disputa não ocorre somente no Brasil, pois ela sofre interferência das políticas internacionais formuladas pelos organismos multilaterais (OM), principalmente a UNESCO⁴³, como se constata nessas diretrizes:

Duas teleconferências sobre a Formação de Educadores para Jovens e Adultos, promovidas pela Universidade de Brasília (UnB) e o Serviço Social da Indústria (SESI), com o apoio da UNESCO, contaram com a presença da Câmara de Educação Básica (CEB) representada pela relatoria das diretrizes curriculares nacionais desta modalidade de educação. Tais eventos se deram, respectivamente, em 28/11/99 e 18/04/00.

Tais iniciativas e encontros, intermediados por sessões regulares da CEB, sempre com a presença de representantes do Ministério da Educação (MEC), foram fundamentais para pensar e repensar os principais tópicos da estrutura do parecer. As sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até os de fundamentação teórica. (BRASIL, 2000, p. 2)

A profusão de disputa entre as classes antagônicas, conforme citado acima, e que está sendo discutida e/ou implementada em diversos países é um indício da busca de adequação da educação ao sistema econômico atual, marcado por crescente competição entre empresas, lugares e nações, nos quais o conhecimento ganha cada vez maior relevância. Como afirma Sacristán (2000, p. 20):

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade

Assim, compreende-se que as reformas curriculares como projetos

⁴³A UNESCO, instituída em 18 de novembro de 1945, com a finalidade de criar “a paz na mente dos homens”, vem funcionando, como “um laboratório de idéias”, “uma agência de padronização de acordos éticos” e “uma agência do conhecimento”, e, nessa condição, promovendo a cooperação internacional entre seus associados nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação (NEVES, 2008, p. 96-97).

eminentemente ideológicos têm por objetivo referendar determinados conhecimentos (e não outros) no sistema educativo, visando a estabelecer relações de poder na sociedade informacional. Para Sacristán (2000, p. 20), a educação “deve ser vista como uma seleção e organização de todo o conhecimento social disponível em uma determinada época”. Depois de afirmar isso, chama a atenção para o fato de que o conhecimento curricular não é neutro. Portanto, o currículo prescrito pela Secretaria Municipal de Educação para a EJA/RME é uma seleção de conhecimentos, logo não pode ser de “todo” o conhecimento social disponível: há inclusões e exclusões. A questão é: o que entra e o que não entra? Desse modo, volta-se para a questão do conhecimento de maior valor, da qual se desdobra uma outra: “maior valor” para quem? Isso nos remete de novo para o currículo como uma seleção cultural – e ideológica – de conhecimentos. Em outras palavras, o currículo nunca é neutro, mas uma confluência de interesses dos organismos que o prescrevem.

Após essa análise do balanço bibliográfico, pode-se dizer que há uma disputa no Brasil, disseminada pela UNESCO, por um modelo pedagógico permanente de EJA e tais disputas tem influenciado e fundamentado as concepções de conhecimento (escolar) para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil e no município de Florianópolis. Segundo Neves (2008, p. 97), a UNESCO, de um ponto de vista mais crítico, influencia essa disputa disseminando um movimento ideológico funcional à construção da sociabilidade capitalista nas formações sociais contemporâneas.

– Capítulo 4 –

O QUE ENSINAR E POR QUE ENSINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A EJA E SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS NA ATUALIDADE

“[...] precisamos conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos tais como ‘contribuir para a economia’ ou ‘motivar aprendizes descontentes’, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas”. (YOUNG, 2011⁴⁴)

Neste quarto capítulo, pretendo fundamentar teoricamente os elementos discursivos — educação escolar, educação popular e educação ao longo da vida —, compreendendo os mesmos como subcategorias das categorias empíricas "concepção de EJA" e "concepção de conhecimento (escolar)". Isso porque, ao realizar o balanço bibliográfico desta pesquisa, constatou-se que tais elementos discursivos constituem-se como bases epistemológicas das pesquisas em EJA na atualidade e, também, referem-se às concepções de conhecimento apresentadas para a Educação de Jovens e Adultos.

4.1 A QUESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A EJA

Ao decidir pesquisar sobre o que ensinar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), constatei que lidar com a questão do conhecimento para a EJA é mais difícil do que julgara inicialmente, quando entrei para o ofício de ser professor. A partir de então, questões como: "o que ensinar?" e "por que ensinar?" tornaram-se ecos de profunda contemplação em meu trabalho docente, ou seja, minha concentração espiritual passou a repousar, tão somente, sobre os assuntos intelectuais do ofício de ser professor.

Para tanto, as questões do conhecimento fizeram-me regressar para alguns dos meus pressupostos mais básicos sobre o que é ser-se educado ou educar alguém; trata-se então, em sentido mais geral, de questões filosóficas e políticas sobre quem eu sou e aquilo que eu valorizo. (YOUNG, 2010, p.20)

Quando me concentro na questão do conhecimento, sinto-me confrontado com os limites do que eu próprio sei. Frente a isso, assumo o espírito socrático e professo

⁴⁴ O texto foi base para a conferência proferida pelo autor na abertura do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, realizado na Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, de 22 a 24 de setembro de 2010. Foi traduzido para publicação no Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel|Pelotas [38]: 395-416, janeiro/abril 2011, com autorização do autor.

"Ενοίδα, ότι ουδέ νοίδα", portanto "só sei que nada sei". Sócrates chegou à conclusão de que a sabedoria ultrapassa nossos limites e, dessa forma, não conceberíamos percebê-la na sua totalidade. Para Sócrates, filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga, o verdadeiro sábio é aquele que reconhece a sua ignorância. (CHAUI 2002, p.178)

Assim como Sócrates, que se dedicou à Filosofia e à Política, depois de haver ido ao templo de Apolo Delfo⁴⁵ e ter ouvido uma voz interior, o seu daimon⁴⁶, que o fez compreender que o oráculo escrito na porta do templo — "γνθισεαυτόν", transliterado por "Conhece-te a ti mesmo"⁴⁷ era a sua missão, nós, professores, conseguiremos compreender as questões que concernem ao nosso trabalho docente, como "O que ensinar?" e "Por que ensinar?", quando atribuirmos um sentido sério à importância da educação em uma sociedade do conhecimento⁴⁸. Ou seja, é necessário tornar a questão do conhecimento como uma preocupação central junto ao nosso trabalho docente. (YOUNG, 2011, 609)

Nesse contexto, pretendo argumentar a questão do conhecimento em uma abordagem ao currículo baseada no conhecimento escolar e nas disciplinas, como presume a ortodoxia. Ressalto que tal opção, "radical", não se fundamenta em um conservadorismo. Uso a palavra "radical" assim como o sociólogo Michael Young:

Uso a palavra “radical” aqui para me referir à questão chave que a maioria dos países enfrentam hoje: a persistência de desigualdades sociais na educação. Prefiro a palavra “radical” à alternativa como “progressista”. (YOUNG, 2011, p. 610)

Ao utilizar a expressão "radical" para fundamentar a concepção de conhecimento escolar que aqui defendo, afasto-me das pedagogias que, em vez de centrarem o conhecimento na episteme, fundamentam-se na experiência do aluno, com ênfase no "aprender a aprender", termo esse usado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), em seu relatório "*Educação — Um tesouro a descobrir*". (DELORS, 1996)

⁴⁵O Oráculo de Delfos era dedicado principalmente a Apolo e centrado num grande templo, aonde vinham os antigos gregos para colocar questões aos deuses.

⁴⁶No Banquete (e também na Apologia de Sócrates) de Platão, algo entre o humano e o divino, embora no pensamento grego anterior seja apenas o divino, não personificado num Deus específico. A necessidade de intermediários entre o mundo sublunar da mudança e dos fenômenos e o mundo celestial supralunar ou intemporal torna-se no platonismo médio e no neoplatonismo. Um daimon pode também ser o eu ou um aspecto de cada um de nós; esse é o uso que ainda subsiste em impressões inglesas como "Rembrandt's artistic demon" (o gênio artístico de Rembrandt).

⁴⁷Inscrição no oráculo de Delfos, atribuída aos Sete Sábios (650 a.C.-550 a.C.).

⁴⁸Ao utilizar o termo "Sociedade do conhecimento" nessa introdução do texto, não estou manifestando convivência com o mesmo.

Tal opção pelo currículo para a Educação de Jovens e Adultos, a qual defendo e fundamento neste texto, baseando-se no conhecimento escolar e nas disciplinas, é baseada nas teorias do sociólogo Michael Young⁴⁹ (2010⁵⁰ e 2011), pois o lema escolanovista do "aprender a aprender" que vem fundamentando a concepção de "*educação ao longo da vida*" para a EJA, é impregnado pelo "pragmatismo neoliberal"⁵¹ e o "irracionalismo pós-moderno", como nos afirma o estudioso Duarte (2001, p. 20)

Já a teoria de Young (2010 e 2011), a qual defendo, motiva-se em uma abordagem sociorrealista do conhecimento: "(...) é uma abordagem social porque reconhece o papel dos agentes humanos na produção desse conhecimento, e realista, porque o autor deseja enfatizar a independência do conhecimento relativamente ao contexto e às descontinuidades entre esse conhecimento e o senso comum".

A partir disso, pode-se dizer que o termo "*educação ao longo da vida*" ou "*aprendizagem ao longo da vida*" é uma concepção de educação e conhecimento disseminada pela UNESCO e que produz a obsolescência humana (RODRIGUES, 2008), sendo a mesma expressa de forma incólume nas políticas públicas para a educação no Brasil, em especial, para a EJA. Segundo (RODRIGUES, 2008, p. 159), essa condição incólume revelou-se nitidamente nas produções científicas brasileiras, expressa nos silêncios, ausências e/ou adesões:

(...) tal silêncio não nos pareceu revelador da desimportância desta noção indicada como base para um novo modelo de educação para o século XXI. Ao contrário, reafirmava a "zona de conforto" do qual gozava/goza esta perspectiva educacional tomada por uma certa obviedade, como um destino inexorável a ser cumprido pelas políticas educacionais. (RODRIGUES, 2008, p.159)

Segundo a UNESCO (2010), o termo "*educação ao longo da vida*" é um conceito indispensável para a competitividade da economia do conhecimento, sendo que diz respeito a todas as fases da vida, devendo ser aplicado em todos os níveis e formas de aprendizagem. Como pode ser visto,

(...) a educação ou aprendizagem ao longo da vida "denota uma

⁴⁹Michael Young (2010 e 2011) é professor titular de Educação no Instituto de Educação da Universidade de Londres, e no Departamento de Educação da Universidade de Bath, ambos no Reino Unido.

⁵⁰ YOUNG, Michael F. D. O conhecimento e Currículo - Do Socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação. Portugal: Porto Editora, Porto, 2010.

⁵¹ Newton Duarte analisa esses acontecimentos a partir da relação entre o ideário neoliberal e pós-moderno com a epistemologia da prática (neopragmatismo). Segundo o autor, "A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da 'epistemologia da prática' e do 'professor reflexivo', na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com os quais a epistemologia da prática guarda inequívocas relações" (DUARTE, 2003, p.610).

proposta geral destinada a reestruturar o sistema de educação já existente e desenvolver todo o potencial educacional fora do sistema educacional. Nessa proposta, homens e mulheres são os agentes de sua própria educação, por meio da interação contínua entre seus pensamentos e ações; ensino e aprendizagem, longe de serem limitados a um período de presença na escola, devem se estender ao longo da vida, incluindo todas as competências e ramos do conhecimento, utilizando todos os meios possíveis, e dando a todas as pessoas oportunidade de pleno desenvolvimento da personalidade; os processos de educação e aprendizagem nos quais crianças, jovens e adultos de todas as idades estão envolvidos no curso de suas vidas, sob qualquer forma, devem ser considerados como um todo". (UNESCO, 2010, p. 13)

A partir disso, pode-se dizer que a concepção de "educação ao longo da vida" visa dotar os alunos da EJA de ferramentas necessárias para a promoção do desenvolvimento pessoal, para a integração social, empregabilidade e participação na sociedade do conhecimento. Ou seja, o fundamento que alicerça a referida concepção de educação foca, primordialmente, um conhecimento que serve aos interesses dos organismos multilaterais, que, por sua vez, defendem ser o conhecimento pautado nas competências e habilidades um importante catalisador para o crescimento econômico.

Esse interesse econômico, com vistas à empregabilidade, que está por detrás da concepção de "educação ao longo da vida", é possível constatar, por exemplo, no memorando⁵² sobre a "aprendizagem ao longo da vida", o qual contém uma definição do conceito estabelecido no contexto da estratégia europeia para a empregabilidade. O documento define que a "aprendizagem ao longo da vida" é toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego:

As conclusões do Conselho Europeu de Lisboa confirmam que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento. Por conseguinte, os sistemas de educação e formação na Europa estão no cerne das alterações futuras e também eles devem adaptar-se. (COMISSÃO EUROPEIA, 2000)

O memorando aponta ainda que essa definição para o termo "educação ao longo da vida", ou "aprendizagem ao longo da vida", compreende três categorias básicas de atividades de aprendizagens, nomeadas de aprendizagem formal, não formal e informal:

Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.

⁵² Documento de trabalho dos serviços da Comissão Europeia (CM) apresentado em Bruxelas, novembro de 2000.

Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames). **Aprendizagem informal:** é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões. (COMISSÃO EUROPEIA, 2000)

O autor Siteo (2006, p. 285) afirma que essa concepção de "educação ao longo da vida" nasceu no século XIX com o surgimento dos primeiros movimentos que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares, através de programas educacionais para a classe trabalhadora industrial. Ainda conforme esse autor, não havia, na maioria dos casos, ligação à educação formal:

É certo que muitas das atividades organizadas no âmbito da educação de adultos podiam ser apelidadas de “educativas”, uma vez que, ocasionalmente, faziam-se tentativas no sentido de melhorar a prática dos participantes relativamente às competências básicas, nomeadamente ler, escrever e contar, mas “não havia, na maioria dos casos, uma intenção explícita de complementar a educação e formação inicial, nem existia um conceito abrangente de educação. (SITEO, 2006, p.286)

Assim, a concepção de "educação ao longo da vida" é apresentada como objetivo fundamental para uma solução positiva ao desemprego na Europa no século XIX, bem como para que os conhecimentos profissionais tornassem imperativos categóricos para todos os cidadãos da classe trabalhadora.

Por meio disso, a partir de um ponto de vista mais "radical" a respeito do que seja o conhecimento para a concepção de "educação ao longo da vida", pode-se dizer que a UNESCO ressignifica o termo, a fim de disseminar um ideológico funcional à construção da sociabilidade capitalista nas formações sociais contemporâneas.

Compreendendo tal concepção de conhecimento disseminada pelos organismos multilaterais, e que fundamenta a atual política para a educação de jovens e adultos no Brasil, interrogo-me: *Seria um currículo fundamentado na experiência prática do dia a dia do aluno que o levaria a uma emancipação? Ou valeria substituir um currículo baseado na investigação especializada em comunidades pedagógicas por outro que assente, apenas, as preocupações imediatas dos alunos trabalhadores, ou em critérios gerais, a empregabilidade como competência chave?*

Frente a essas questões que proponho, posiciono-me favorável a um currículo a ser ensinado na EJA — o que trata o conhecimento enquanto elemento distintivo e irredutível dos recursos a que as pessoas precisam ter acesso para entenderem o mundo, recursos esses cuja natureza está a mudar. (YOUNG, 2010, p. 188)

4.2 A UNESCO E O TERMO "SOCIEDADE DO CONHECIMENTO"

Segundo Chauí e Bernhein (2008, p.7),

Uma das características da sociedade contemporânea é o papel central do conhecimento nos processos de produção, ao ponto do qualificativo mais frequente hoje empregado ser o de sociedade do conhecimento. Estamos assistindo à emergência de um novo paradigma econômico e produtivo no qual o fator mais importante deixa de ser a disponibilidade de capital, trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação.

A partir desse cenário atual e com a focalização crescente dos organismos multilaterais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), nas questões do acesso e da participação na educação e nas metas definidas com base em qualificações, a questão do conhecimento ou daquilo que é importante que os alunos aprendam tem sido pauta de discussão tanto pelos decisores políticos, como também por quem trabalha no campo dos estudos educacionais.

Portanto,

(...) ao se tornar forças produtivas, o conhecimento se integra ao próprio capital, que começa a depender desses fatores para a sua acumulação e reprodução. À medida que a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o conhecimento propriamente dito, pois o capital financeiro funciona com a riqueza puramente virtual, cuja existência corresponde à própria informação. Essa situação produz, entre outros efeitos, um bastante preciso: o poder econômico que se fundamenta na posse de informação que, em consequência, se torna secreta e, por fim, constitui um terreno de competição econômica e militar sem precedente, bloqueando necessariamente, ao mesmo tempo, as forças democráticas, que se baseiam no direito à informação — tanto o direito a obtê-la como o de produzi-la e disseminá-la. Em outras palavras, do ponto de vista da informação, a sociedade do conhecimento é governada pela lógica do mercado (sobretudo o financeiro), de tal modo que não é propícia nem favorável à ação política da sociedade civil e à promoção efetiva da informação e do conhecimento necessários para a vida social e cultural. (CHAUÍ E BERNHEIN 2008, p.7)

Tal fator fica evidente ao constatar que são muitos os documentos produzidos e/ou divulgados pela UNESCO a respeito da educação em geral e também sobre a

educação de adultos. Podem-se citar: a Declaração de Jomtien (WCEFA, 1990) a Declaração de Hamburgo (BRASIL, 1998) e o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009). Os dois últimos foram construídos no âmbito das últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas).

A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, como Organismo Especializado das Organizações das Nações Unidas (ONU), com a missão de modificar o homem e a política por meio da educação e da razão. Sua criação está relacionada à necessidade de reconstrução dos países no pós-Segunda Guerra Mundial, a partir de diversas concepções de liberalismo, no qual se buscava pautar a democracia e a construção de uma nova hegemonia mundial.

A existência desta agência, a UNESCO, justifica-se na realização de um trabalho integrador por meio da educação e da cultura, com vistas à necessidade de continuidade do processo de expansão do Capitalismo como modo de produção, procurando apreender no discurso dominante soluções ideais e ideológicas sobre emancipação humana, mas que em última instância procuram legitimar a sociedade capitalista. (CHILANTE, 2010, p. 30)

Segundo Evangelista (1999), a criação da UNESCO, cuja gênese encontra-se na Conferência de Ministros Aliados de Educação (CAME)⁵³, em 1942, evidencia a necessidade sentida pelas autoridades governamentais e pela iniciativa privada dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial de construir um cenário de estabilidade política que pudesse garantir a circulação de ideias, pessoas e mercadorias entre as várias regiões do mundo. (CHILANTE, 2010, p. 34)

Nesse sentido, a UNESCO adotou o termo "sociedade do conhecimento" como construção política e ideológica dentro de suas políticas institucionais, no intuito de buscar uma sociedade fundamentada numa concepção de conhecimento mais integral, cuja principal meta está em acelerar e instaurar um mercado mundial aberto e autorregulado. Essa política conta com a estreita participação de organismos multilaterais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

⁵³A partir de 1942, a Conferência de Ministros da Educação Aliados (CAME) iniciou uma série de reuniões que se estenderam até 1945. A CAME propôs a realização de uma conferência das Nações Unidas para a criação de uma organização de educação, ciência e cultura. Essa conferência reuniu-se em Londres, de 1º a 16 de novembro de 1945, quando a Constituição da UNESCO foi assinada por 37 países. A Constituição entrou em vigor com a vigésima ratificação, em 4 de novembro de 1946. O Brasil foi um dos 20 primeiros Estados a ratificar a Constituição da UNESCO sendo, portanto, um Estado-Membro Fundador daquela Organização. Disponível em: <http://www.cidadedeosasco.com.br/pea_unesco.htm>. Acesso em: 02 agosto de 2013.

Corroborando a isso, Duarte (2003) afirma que a chamada "sociedade do conhecimento" é uma ideologia capitalista que cumpre sua função na reprodução do capitalismo contemporâneo, que seria o de enfraquecer as críticas radicais a essa formação societária:

E qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2001, p.40)

Nessa acepção, assim como Young (2011, p. 609) e Duarte (2001 e 2003), quero argumentar um sentido à importância da educação formal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pautada no conhecimento epistêmico e nas disciplinas, pois, para tornar a questão do conhecimento (escolar) como preocupação central dessa discussão, é de suma importância que a concepção de currículo abordada nessa discussão seja baseada no conhecimento (escolar) e na disciplina, e não no aprendiz (aluno), como pressupõe a pedagogia do “aprender a aprender”, fundamentada por Delors (1996).

Um currículo cujo conhecimento tem seu sustentáculo na pedagogia do "aprender a aprender", que, por sua vez, fundamenta a concepção de "educação ao longo da vida", sublinha-se no ímpeto de encorajar os alunos da EJA a encararem a qualificação como um processo que começa na educação e que prossegue ao longo da vida — na promoção da educação informal e das ligações entre esta e a aprendizagem formal; na melhoria das oportunidades dos indivíduos de utilizarem suas aprendizagens informais para obtenção de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho; e na flexibilização dos sistemas educativos às demandas potenciais do sistema capitalista.

Tem-se, assim, um projeto educacional de ressignificação do conhecimento e de responsabilização dos sujeitos. Como nos aponta (RODRIGUES, 2008, p. 165), essa concepção de educação disseminada pela UNESCO pretende a ausência da história, pois, paradoxalmente, produz sua aceleração e desaceleração com vistas à obtenção de controle. Ainda, segundo Rodrigues (2008), a concepção, ou política educacional "educação ao longo da vida" seria a eterna obsolescência humana que vincula as aprendizagens à adaptabilidade ao mercado, que pretende transformar o futuro num eterno presente previsível e controlável.

4.3 O QUE ENSINAR E POR QUE ENSINAR NA EJA?

Tal como apontado anteriormente, o que eu defendo aqui é um currículo cujo conhecimento escolar seja pautado na episteme, bem como nas disciplinas, pois, segundo Young (2011, p 615), é na escola que o mundo é tratado como "objeto de pensamento" e não como "lugar da experiência". Já as disciplinas, ainda segundo Young (2011), são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência — empiria — para a episteme — o conhecimento filosófico. Ou, como o psicólogo russo Vygotsky se referiu, para as "formas mais elevadas de pensamento".

Para tanto, trago como fundamento a concepção de Young (2011) sobre currículo, a saber:

(...) precisamos conceber o currículo não como um instrumento para alcançar objetivos tais como “contribuir para a economia” ou “motivar aprendizes descontentes”, mas como intrínseco ao motivo por que, afinal, temos escolas. (YOUNG, 2011, p. 610)

Tal concepção de currículo, defendida por Young (2010 e 2011), trata o conhecimento como algo exterior aos alunos, pois, segundo o autor, essa exterioridade não é dada, visto que tem uma base histórica e social. Portanto, seria um currículo baseado não no “acatamento”, mas em um “engajamento”.

É com esse desejo de engajamento da classe trabalhadora sem escolarização que, no contexto histórico da educação no Brasil, nasce a EJA, da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular, educação essa concebida como um processo de grande profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribui para que essas pessoas voltem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem "ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo" (FREIRE, 1976). Portanto, um currículo fundamentado no conhecimento epistêmico, bem como nas disciplinas jamais discriminará os menos favorecidos. Essa mesma preocupação é apontada na obra "Pedagogia do Oprimido", de Paulo Freire:

(...) a educação como prática de liberdade postula, necessariamente, uma pedagogia do oprimido. Não pedagogia para ele, mas dele. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria história. (FREIRE, 2005, p. 7)

Ao trazer a concepção de educação de Paulo Freire (2005) e a concepção de

conhecimento escolar organizado e sistematizado pelas disciplinas, como é fundamentado nas teorias do sociólogo Michael Young (2010 e 2011), resgata-se uma concepção de conhecimento para a EJA com o legado da Educação Popular de Paulo Freire, para os espaços de educação formal públicos com vistas à emancipação humana.

Portanto, um currículo fundamentado em disciplinas⁵⁴, como nos aponta Young (2010; 2011), jamais descriminará ou oprimirá os menos favorecidos, nesse caso, os alunos da classe trabalhadora da EJA. Se o currículo tiver o conhecimento epistêmico como fundamento e não somente o aprendiz e o seu contexto enfrentado empiria —, como nos é sugerido nos currículos projetados pelos organismos multilaterais, delineados para que os alunos trabalhadores se adequem ao contínuo desemprego e às demandas econômicas e sociais do mercado de trabalho, provocará um esforço de superação e libertação de consciência da opressão dominante.

Ao optar por um currículo para a EJA, cujo conhecimento escolar seja pautado na episteme, bem como nas disciplinas, nega-se a possibilidade de, tão somente, os governantes elegerem, apenas, problemas econômicos e sociais como lastro central do currículo. Tal opção pode ser compreendida em Young (2010), quando o sociólogo afirma que:

Ao optar por um currículo pautado nas exigências sociais tais como o emprego, há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas as quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas. (YOUNG, 2011, p. 614)

4.4 POR UM CURRÍCULO FUNDAMENTADO NA EPISTEME; AFINAL, TEMOS ESCOLA:

Propor um currículo para a EJA onde o conhecimento escolar é fundamentado na episteme, e não na empiria, assim como nas disciplinas que o sistematiza, é eleger um conhecimento que desenvolverá o intelecto dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em formas mais elevadas de pensamento. (VYGOTSKY, 1999)

⁵⁴ Trazer a organização curricular por disciplina, conforme prescreve Young (2010; 2011), é conceber o currículo a partir de si mesmo: o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Ou seja, não deve ser tratado, apenas, como um meio para motivar os alunos ou para resolver problemas sociais. Mas, também, para o desenvolvimento intelectual num processo baseado em conceitos e categorias, e não em conteúdos e/ou habilidades.

Ao eleger o conhecimento epistêmico como lastro do currículo escolar, promoveremos junto aos alunos da EJA a possibilidade de compreender a realidade social da qual fazem parte, de forma cognoscente e abstrata, pois o sujeito trabalhador da EJA está inserido em um contexto concreto e, como tal, evidencia com sua vida elementos desse contexto em seu processo formativo. Sobre isso alertou Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista:

“O que demonstra a história das ideias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As ideias dominantes de uma época sempre foram apenas as ideias da classe dominante”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 58)

Nessa perspectiva de entendimento sobre "O que ensinar?" e "Por que ensinar?" na EJA, torna-se necessário contextualizar a vida e o trabalho como parte integrante da superestrutura ideológica de uma sociedade determinada. Caso contrário, em linhas gerais, irá contribuir de forma decisiva na reprodução e manutenção do ideário da sociedade burguesa.

Dessa forma, com um currículo centrado no conhecimento epistêmico, poderemos possibilitar aos alunos da EJA a possível compreensão do real, visto que o conhecimento escolar, sistematizado em disciplinas, visa atingir a essência dos fenômenos e discernir o mais essencial do menos essencial para a compreensão da realidade. (KOSIK, 1976)

Quando, em sua obra, Michael Young (2011, p. 611) aponta que o currículo deve, necessariamente, tratar o conhecimento como exterior aos aprendizes, ele reconhece que essa exterioridade não é dada, pois tem uma base social e histórica. Sendo assim, Young (2011) defende que o conhecimento escolar executa, em sua estrutura, um movimento em espiral, partindo do concreto imediato, posto pela empiria da aparência das coisas, passa pela abstração e chega novamente ao concreto. Assim como expressa Kosik:

"(...) da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido". (Kosik, 1976, p. 30)

A formação do aluno trabalhador da EJA, nesse contexto de desvalorização da episteme, proposto pela UNESCO na concepção de "educação ao longo da vida", que por sua vez fundamenta a pedagogia do "aprender a aprender", toma rumos que levam o aluno da EJA, e o seu trabalho, à simples reprodução de conhecimentos determinados previamente para a sua ação. Isso porque, as relativas formulações que

fundamentam a pedagogia do "aprender a aprender" restringem qualquer possibilidade de uma reflexão crítica e de solidificar as relações sociais a partir de uma concepção que possibilite os alunos da EJA à emancipação.

Nesse sentido, sob a lógica da concepção de "educação ao longo da vida", não se pode esperar uma sociedade emancipada e a igualdade substantiva entre os homens, mas processos cada vez mais degradantes e alienantes nas relações sociais e nas relações dos "homens" com a natureza.

A "dita" emancipação proposta pela UNESCO, por meio da concepção de "educação ao longo da vida" para a utópica "sociedade do conhecimento", não visa esclarecer os alunos da classe trabalhadora, mas atribuir falsas causas aos mesmos, procurando desvinculá-los da realidade que os origina. Esse fato será evidenciado no próximo capítulo com a análise dos dados do Grupo Focal.

Como vimos, discursos sobre emancipação humana que não façam uma crítica radical aos modelos de educação, fundados no modo de produção capitalista, tornam-se discursos carentes da episteme e se apresentam alienantes.

– Capítulo 5 –

A COMPLEXIDADE DAS CONCEPÇÕES QUE EMERGEM DO DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE A EJA/RME E O QUE É PRESCRITO PELA SME

Com este capítulo, pretendo apresentar os dados sistematizados e teorizados referentes à pesquisa realizada com os professores da Educação de Jovens e Adultos da RME, dos núcleos EJA CENTRO I e EJA SUL I, a partir da realização de grupos focais, compreendendo quais concepções de conhecimento, ou bases epistemológicas, implícitas ou não, estão presentes no discurso desses professores sobre o trabalho docente. Portanto, após a análise documental, bem como bibliográfica, conforme apresentados nos capítulos I e II, três categorias empíricas emergiram dessa análise inicial como referências para a observação, análise, coleta e sistematização dos dados da realidade. Isso porque, o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecê-la, dependem de uma concepção da própria realidade, sendo ela explícita ou implícita.

5.1 A ESCOLHA DO GRUPO FOCAL COMO CAMINHO ÚLTIMO DA PESQUISA

Ao iniciar este trabalho acadêmico, desde o momento do projeto, a primeira ideia, ou desejo, foi o de procurar um método mais adequado de se fazer pesquisa. No entanto, como muitos autores apontam, esse método adequado ou pensado como ótimo e eficaz não existe. O que existe no caminho da construção do projeto de pesquisa é um caminho reflexivo rumo a métodos existentes, observando suas vantagens e limitações e, principalmente, suas bases ontológicas e epistemológicas.

Desse modo, a partir dos objetivos que propus para esta pesquisa, busquei procurar um método que permitisse compreender os processos de construção da realidade, práticas cotidianas, comportamentos e atitudes acerca de algumas concepções, ações e reações dos professores da EJA/RME. Assim, no objetivo de encontrar uma perspectiva de pesquisa que permitisse revelar os pressupostos citados, as questões referentes às concepções de conhecimento dos professores, bem como crenças, hábitos, valores, reflexões, preconceitos, linguagens e simbologias, após a análise documental e bibliográfica, foi possível extrair categorias empíricas e, portanto, optei pela realização da metodologia de Grupos Focais. Essa metodologia, segundo Morgan (1997), consiste no uso de uma técnica de pesquisa qualitativa,

derivada das entrevistas grupais, a qual coleta informações por meio das interações grupais. Para Morgan (1997), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Desse modo, busca-se colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

Tal metodologia não se caracteriza como entrevista coletiva, mas como uma proposta de troca efetiva entre os participantes. Considerando isso, solicitei aos professores participantes, em um primeiro momento, que fizessem algumas anotações pessoais sobre as questões iniciais que socializei, antes mesmo de se posicionarem diante dos grupos. As questões foram as seguintes: *a) O que significa ser professor de EJA? b) Qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos? c) O que se ensina e o que se aprende na EJA? d) Que conhecimentos você visualiza necessários para os estudantes jovens e adultos? e) Você defende o modelo pedagógico "via pesquisa" como princípio educativo para a EJA/RME? f) O que você entende sobre como vem sendo realizado o ensino "via pesquisa? g) Que funções assume o docente nessa perspectiva pedagógica? h) Por que motivo você (não) defende o modelo pedagógico "via pesquisa"? i) Que sugestões você daria para a EJA na RME?*

Isso me possibilitou construir um roteiro e compreender que os primeiros momentos do Grupo Focal são importantes para o sucesso do trabalho, sendo que a minha experiência de moderador na questão relacional com os grupos de professores da EJA/RME me dariam condições de encontrar meios e expressões que facilitassem a dinâmica interativa entre os participantes, no âmbito da temática. Esse fato evidenciado por Gondin (2002, p.6), quando afirma que

[...] um roteiro é importante, mas sem ser confundido com um questionário. Um bom roteiro é aquele que não permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes.

Doravante, devido à característica da técnica de Grupo Focal centrada nas interações e do aprofundamento progressivo, permitindo confirmar as hipóteses e aprofundar as análises, é possível evidenciar as concepções de conhecimento (escolar) e EJA dos professores da EJA/RME considerando seus discursos, tal como esta pesquisa se objetiva, pois

(...) a principal característica da técnica de Grupos Focais reside no fato de ela trabalhar com a reflexão expressa através da “fala” dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema. Em decorrência, as informações produzidas ou aprofundadas são de cunho essencialmente qualitativo. (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5)

A partir daí, foi possível concretizar meu processo de pesquisa com o grupo de professores, atentando uma análise específica de cada grupo e, em seguida, uma análise cumulativa e comparativa do conjunto de grupos realizados. Em síntese, o objetivo desse processo e da escolha metodológica foi o de identificar tendências e padrões de respostas associados com o tema de estudo. (MORGAN, 1997)

Após o contato com os professores pelo Grupo Focal, o levantamento bibliográfico e a análise documental, pude constatar que independentemente do currículo, ou concepção de conhecimento, prescrito pela Secretaria de Educação de Florianópolis, há evidências de um currículo praticado, ou uma outra concepção de conhecimento, que fundamenta o trabalho docente na EJA/SME, que, por sua vez, traz uma outra concepção de Educação de Jovens e Adultos.

5.2 DOS PROFESSORES DA RME/EJA QUE PARTICIPARAM DO GRUPO FOCAL

Para Minayo (2004), as metodologias qualitativas, nesse caso o grupo focal, são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, relações e estruturas sociais, sendo estas compreendidas como construções humanas significativas. Tal compreensão em Minayo (2004) possibilita interpretar os significados trazidos pelos professores da EJA/RME sobre a pesquisa como princípio educativo, pois, como foi dito acima, independentemente do currículo e/ou intencionalidades trazidos pela SME no corpus documental analisado nesta pesquisa há, ainda, os significados que os professores pertencentes a essa modalidade imprimem na sua ação pedagógica.

Junto aos professores participantes da pesquisa no Grupo Focal foi possível coletar dados diretamente da fala do grupo, os quais retrataram experiências em torno do tema. Desse modo, o grupo focal tornou-se um instrumento a mais além da análise documental e bibliográfica no sentido de explorar o tema proposto nesta pesquisa, visando ao delineamento de futuras investigações e à produção de significados sobre a questão "conhecimento escolar".

Por meio da realização de Grupo Focal com os professores, foi possível, também, ouvir vários sujeitos participantes da proposta pedagógica "via pesquisa" como princípio educativo falando sobre esse mesmo tema, além de observá-los nas interações características do processo grupal, pois o objetivo maior em ouvi-los estava em obter uma variedade de informações, sentimentos, experiências e representações acerca do tema proposto por esta dissertação.

Ao realizar a sistematização dos dados do Grupo Focal com os professores da EJA/RME, um dos cuidados que eu tive como pesquisador foi o de manter no anonimato as características e os nomes dos professores participantes. Portanto, ao descrever sobre os mesmos utilizarei nomenclaturas do Grego.

Quadro 03 - Informações a respeito dos professores da EJA/RME que participaram do grupo focal desta pesquisa

Nome	Tempo de trabalho na EJA/RME
Laodânia	6 anos
Radamanto	1 ano
Januário	6 anos
Pantaleão	4 anos
Hedi	6 anos
Calina	2 anos
Raria	6 anos
Ofir	2 anos
Jocasta	1 ano
Margareth	3 anos
Laila	1 ano
Abadir	1 ano

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2014)

A expressão corporal e as falas dos professores evidenciaram perfis peculiares e foi possível compreendê-los, ora como protagonistas, ora como coadjuvantes dentro do grupo, interpretando quais discursos influenciam ou não os outros durante a realização do Grupo Focal. Por isso, a escolha de nomes gregos⁵⁵ e seus significados para respeitar as identidades dos professores participantes.

Portanto, ao apresentarem o modo como compreendem o que seja a Educação de Jovens e Adultos, em Florianópolis, por meio das questões introduzidas pelo Grupo Focal, independentemente do que é prescrito pela Secretaria Municipal de Educação,

⁵⁵ Os significados dos nomes gregos são os seguintes: Laodânia – a que tenta dominar o povo; Radamanto – filho de Júpiter e de Europa; Januário – consagrado a Jano e detentor do silêncio; Pantaleão – forte e robusto; Hedi – suave como a pena; Calina – espirituosa e sagaz; Raria – epíteto da deusa dos trigais; Ofir – reino lendário; Jocasta – curadora do veneno; Margareth – pérola; Laila – bela como a noite; e Abadir – forte como a pedra. Para a realização da pesquisa dos nomes gregos, utilizou-se o seguinte site: <<http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nomes-gregos>>. Acesso em 26 abr. 2014.

três aspectos, ou concepções de EJA e/ou conhecimento, implícitas ou não, se apresentaram nas falas dos professores — a compreensão de Educação Escolar e/ou Educação Popular vinculadas à EJA, fundamentadas numa teoria de conhecimento, e, por fim, — quando referenciam-se ao ensino "via pesquisa" uma adesão à concepção de Educação ao longo da Vida.

5.3 DO QUE É PRESCRITO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AO QUE É PRATICADO PELOS PROFESSORES DA EJA: O que significa ser professor de EJA e qual a principal função da EJA

Ao apresentarem o modo como compreendem o que é ser professor de EJA, bem como qual a principal função da EJA, a partir das questões “*O que significa ser professor de EJA?*” e “*Qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos?*”, dois aspectos principais se apresentaram nas falas dos professores evidenciando, assim, as categorias empíricas — Educação Escolar e Educação Popular —, conforme pode ser visto no quadro 04⁵⁶, na seção de anexos I.

Utilizou-se as categorias empíricas "Educação Popular" e "Educação Escolar" para organizar os dados do Grupo Focal, pois durante a realização os professores, através de suas falas ao situar o que significa ser professor de EJA e qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos, numa relação antagônica com os conceitos, definiam-se de maneiras diferentes. Ora viam-se como educadores populares, credenciando-se numa perspectiva de educação popular por acharem-se num perfil de educador diferente e, também, por conceituarem a EJA praticada como um espaço informal de educação, e ora como professores escolarizados, vinculando seu trabalho docente junto a um perfil de professor que ensina os alunos por meio do conhecimento especializado num espaço formal de educação.

Esse perfil de educador “diferente”, vinculado à defesa dos professores de educador popular, contatou-se na realização do Grupo Focal, podendo ser verificado nas seguintes falas:

- É ter um perfil diferente dos professores da educação tradicional e formal. ^{Hedi}
- É ser um educador que compreende a escola não apenas e simplesmente como uma escola, mas como um lugar de troca de saberes. ^{Jocasta}
- É compreender que o conhecimento escolar não é o único que devemos ensinar. ^{Ofir}

⁵⁶ No intuito de organizar o texto desta pesquisa, o referido quadro 04, com a sistematização dos dados do grupo focal, encontra-se na seção de anexos, página 124.

Não obstante, quando definem qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos, mesmo assumindo em seu discurso uma perspectiva de Educação Popular, a concepção dos professores a respeito dessa função da EJA está associada à ideia da Pedagogia do Aprender a Aprender, conforme as falas a seguir:

- É possibilitar ao educando, que não quer ter um educador que “ensine” a matéria, alguém que o encaminhe na busca do conhecimento.^{Jocasta}
- É tornar o educando independente e produtor do seu próprio conhecimento.^{Abadir}

Segundo o pesquisador Duarte (2001), as “pedagogias do aprender a aprender” assumem um posicionamento valorativo em relação àquilo que o indivíduo aprende sozinho e à aprendizagem que se dá por meio da transmissão de conhecimentos por outra pessoa, pois, o que é aprendido sozinho estaria em um nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão, desprezando assim, todos os conhecimentos produzidos historicamente e socialmente.

Diferentemente, quando me refiro à concepção de Educação Popular, apresentada nesta pesquisa de mestrado como uma categoria empírica, compreendo-a fundamentada no referencial teórico-metodológico freireano (2005), como uma concepção de educação realizada por meio de processos contínuos e permanentes de formação, que possui a intencionalidade de transformar a realidade através do protagonismo dos sujeitos.

Desse modo, a educação popular, segundo a concepção freireana em uma das importantes obras, *“Pedagogia do Oprimido”* (2005), externa seu entendimento de *popular* como sinônimo de oprimido. Ou seja, daquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania, considerando que também está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. A educação, se popular, isto é, tendo como ponto de partida a realidade do oprimido, pode se tornar um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. Uma educação que carregue consigo procedimentos que incentivem a participação, ou seja, um meio de veiculação e promoção para a busca da cidadania, compreendida em suas dimensões crítica e ativa. Uma educação que contribua ao exercício de cobranças das ações políticas geradas em nome do povo e que também possa incentivar aspectos éticos e utópicos que, para os dias de hoje, se tornam uma exigência social. (MANFREDI, 1980)

Em síntese, a Educação Popular é uma concepção que compreende a produção e apropriação dos produtos culturais, expressos por um sistema aberto de ensino e

aprendizagem, constituída de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdos e técnicas de avaliação processuais, permeada por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade (FREIRE, 2005, p. 91)

No Brasil, uma forte expressão da educação popular, para a Educação de Jovens e Adultos, é disseminada pelo Instituto Paulo Freire. Nessa dimensão, no instituto é realizada a formação inicial e continuada para educadores de jovens e adultos, ensinando e aprendendo numa relação dialógica conscientizadora, promovendo o exercício crítico da cidadania. Além disso, desenvolvem-se materiais de apoio pedagógico, são oferecidas oficinas, palestras, *workshops*, assessoria e consultoria a Estados e prefeituras, empresas, instituições, organizações governamentais e não-governamentais, objetivando-se contribuir com a definição de políticas públicas em EJA, com a organização e implementação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e com avaliação de projetos e sistematização de experiências.

Segundo o sítio⁵⁷ eletrônico do Instituto Paulo Freire, esse é um espaço⁵⁸ de encontro, celebração, solidariedade, reflexão, formação, pesquisa e publicação em torno de questões que envolvem a formação de pessoas jovens e adultas numa perspectiva cidadã e ecopedagógica, com o compromisso de fortalecer o movimento a favor da garantia do direito humano fundamental à educação para toda a população.

Já no que se refere à concepção de Educação Escolar, também como uma categoria empírica nesta pesquisa, compreendo-a fundamentada no referencial teórico-metodológico de Young (2005) como uma concepção de educação que propõe aos alunos a aquisição do "conhecimento poderoso" (YOUNG, 2007, p. 1300), ao qual eles raramente têm acesso de forma espontânea. Desse modo:

Ao usar a palavra “conhecimento” em termos gerais, considero útil fazer uma distinção entre duas idéias: “conhecimento dos poderosos” e “conhecimento poderoso”. O “conhecimento dos poderosos” é definido por quem detém o conhecimento. Historicamente e mesmo hoje em dia, quando pensamos na distribuição do acesso à universidade, aqueles com maior poder na sociedade são os que têm acesso a certos tipos de conhecimento; é a esse que eu chamo de “conhecimento dos poderosos”. É compreensível que muitos críticos sociais do conhecimento escolar equiparem o conhecimento escolar e o currículo ao “conhecimento dos poderosos”. (YOUNG, 2007, p. 1294)

⁵⁷ < <http://www.paulofreire.org>>. Acesso em 26 de abril de 2014.

⁵⁸ Esse espaço nasceu nos primeiros anos da caminhada do Instituto. É herdeiro da tradição da educação popular e, particularmente, do MOVA-SP, lançado quando Paulo Freire estava à frente da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo (1989-1991).

Continuando, Young (2005) define que é a Educação Escolar a única forma de se ensinar o "conhecimento poderoso", pois

(...) esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. (YOUNG, 2007, p. 1294)

Para Young (2007), formas contemporâneas de concepção de educação, que responsabilizam os sujeitos por suas aprendizagens, estão ameaçando enfraquecer as fronteiras do "conhecimento poderoso", com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. Para Young (2007; 2010; 2011), essa é uma das maiores questões educativas do nosso tempo, pois é a educação escolar a real possibilidade de se resolverem os problemas de tensão entre as demandas políticas e as realidades educativas, e não o enfraquecimento da episteme no currículo. Ou seja, para Young (2007; 2010; 2011), pela Educação Escolar nega-se a possibilidade de eleger, tão somente, problemas econômicos e sociais como lastro central do currículo, e o recuo da teoria.

Segundo Marcondes (2001, p.15), o recuo da teoria no campo educacional traz implicações epistemológicas, éticas e políticas na própria produção de conhecimentos na área. Desse modo, é apresentado um ceticismo epistemológico corrente que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e procede a um sutil exercício linguístico criando um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas.

Isto posto, assim como Young (2007; 2010; 2011), ao vincular seus entendimentos sobre a função de EJA, bem como qual a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos, os vários professores assumem a concepção de Educação Escolar, fato evidenciado nas seguintes falas:

- É, a partir do conhecimento, preparar os alunos para as mudanças políticas, culturais e sociais. ^{Raria}
- É possibilitar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade. ^{Laodânia}
- É ensinar aos alunos um conhecimento especializado. ^{Pantaleão}
- É desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. ^{Radamanto}

Assim sendo, por mais que um grupo de professores da EJA/RME assumam discursivamente uma perspectiva de Educação Popular ao dizer qual a função da EJA e o que significa ser professor nessa modalidade, esse grupo vincula-se a uma

perspectiva mais próxima da lógica da “pedagogia do aprender a aprender”, diferentemente daqueles que assumem suas concepções a partir da Educação Escolar.

Nessa dimensão, a “pedagogia do aprender a aprender” assume um posicionamento valorativo ao afirmar ser mais importante o aluno descobrir um método de construção de conhecimentos do que conhecer e aprender as descobertas e conhecimentos produzidos por outras pessoas. (DUARTE, 2001)

A seguir, tomando-se por base as concepções de educação, é possível compreender pelo discurso dos professores a concepção de conhecimento em que afirmam fundamentar as suas práticas. Ou seja, a partir do que os professores da EJA/RME entendem como função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos, o que significa ser professor, o que se ensina e o que se aprende nessa modalidade da Educação Básica.

5.4 DO QUE É PRESCRITO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AO QUE É PRATICADO PELOS PROFESSORES DA EJA: O que se ensina e o que se aprende

Ao apresentarem o que identificam sobre ensinar e o que se aprende na EJA, bem como que saberes os professores acreditam serem necessários para os estudantes da EJA, por intermédio das questões “*O que se ensina e o que se aprende na EJA*” e “*Que conhecimentos você visualiza necessários para os estudantes jovens e adultos?*”, dois aspectos principais se apresentaram nas falas dos professores — a compreensão de “Saberes”, vinculando a uma concepção de conhecimento à Educação Popular e “Conhecimento Escolar”, vinculando a concepção à Educação Escolar. Veja o quadro 05⁵⁹, na seção de anexos II.

A partir da organização do referido quadro, na perspectiva de teorizar os dados apresentados, vejo por bem definir, bem como diferenciar o que sejam “Saberes” e o que seja “Conhecimento Escolar”.

Analisando os dados, pode-se perceber que as principais questões sobre o conhecimento, para os professores da EJA/RME, não são primordialmente questões filosóficas como “O que é o conhecimento?” ou “Como conhecemos?”. Os apontamentos dos professores sobre o conhecimento referem-se a como o “Conhecimento Escolar” é e deve ser diferente dos “Saberes”, assim com que base é

⁵⁹ No intuito de organizar o texto desta pesquisa, o referido quadro 05, com a sistematização dos dados do grupo focal, encontra-se na seção de anexos, página 125.

feita essa diferenciação. Segundo Young (2007), embora questões filosóficas estejam envolvidas, as diferenças entre conhecimento escolar e saberes levam, necessariamente, a questões sociológicas e pedagógicas, em vez de epistemológicas.

Enquanto a concepção de "Conhecimento Escolar" envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado, incluindo os diferentes domínios, os "Saberes" compreendem as experiências e a realidade do indivíduo que o produz. Ainda, segundo Young (2007, p. 1296), para tal distinção faz-se necessário compreender:

a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano; c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si; e, d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e sequenciado para diferentes grupos de alunos.

Portanto, a diferenciação entre "Conhecimento Escolar" e "Saberes", que estou assumindo refere-se às diferenças entre o conhecimento escolar e o cotidiano, por meio das relações entre domínios do conhecimento, às diferenças do conhecimento especializado da realidade e à experiência da realidade.

Tal diferenciação entre "Conhecimento Escolar" e "Saberes" é evidenciada a partir da fala dos professores, quando situam que a questão dos saberes:

— Na EJA não se ensina conhecimento, somente, mas se ensina saberes práticos da e para a vida. ^{Abadir}
 — É preciso partir daquilo que os alunos já sabem, como e onde podem encontrar informações sobre qualquer coisa. ^{Jocasta}
 — Os saberes necessários são aqueles provindos da experiência. ^{Hedi}

Consequentemente, a partir dessa diferenciação relatada pelos professores, é possível observar o quão latente se faz presente, novamente, a concepção da “pedagogia do aprender a aprender”, dessa vez associada a esta ideia de "Saberes":

— Os saberes necessários são aqueles provindos da experiência. ^{Hedi}
 — Saberes são tudo aquilo que os alunos precisam para a vida. ^{Januário}
 — A condição planetária e a compreensão humana. ^{Jocasta}
 — É preciso, partir daquilo que os alunos já sabem, como e onde podem encontrar informações sobre qualquer coisa. ^{Jocasta}

Segundo Duarte (2001), numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva capacidade de realizar aprendizagem significativa por si mesmo, numa ampla gama de situações e circunstâncias, considerando sua condição planetária e compreensão humana no processo do “aprender a aprender”.

Ainda, segundo Duarte (2001), o caráter adaptativo dessa pedagogia está bem

evidente, pois trata-se de preparar os indivíduos para competências necessárias à condição de empregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Esse fato é latente nas falas dos professores, quando, ao dizerem o que se ensina e o que se aprende na EJA e quais conhecimentos são necessários ao alunos, afirmam que:

- Na EJA não se ensina conhecimento, somente, mas se ensina saberes práticos da e para a vida. ^{Abadir}
- É preciso que os alunos aprendam o organizar e relacionar as informações que já possuem. ^{Hedi}
- É preciso, partir daquilo que os alunos já sabem, como e onde podem encontrar informações sobre qualquer coisa. ^{Jocasta}
- Na EJA se ensina a interpretar e a compreender o mundo. ^{Januário}
- A condição planetária e a compreensão humana. ^{Jocasta}
- Não há saberes necessários, tudo é saber. ^{Ofir}
- Saberes são tudo aquilo que os alunos precisam para a vida. ^{Januário}
- Os alunos precisam aprender a elaborar conceitos a respeito da vida. ^{Margareth}
- Os saberes necessários são aqueles provindos da experiência. ^{Hedi}

Tais falas dos professores situam-se mais próximas de uma concepção da pedagogia do “aprender a aprender” do que da lógica do currículo de “saberes”.

Como consequência dessas evidências, é possível conceituar o que seja “Conhecimento Escolar”, diferenciando-se da ideia de “Saberes”, a partir do que é desenvolvido por Young (2007). Sua visão específica foi a de enfatizar o papel central das fronteiras do conhecimento, como uma condição para a aquisição de conhecimento e como uma incorporação das relações de poder que estão necessariamente envolvidas na pedagogia.

Para tanto, por meio dos estudos sobre o sociólogo inglês Basil Bernstein (1971; 2000), Young (2007) faz uma distinção entre a classificação do conhecimento (saber ou conhecimento escolar), ou o grau de isolamento entre os domínios do conhecimento e o enquadramento do conhecimento. Ou seja, o grau de isolamento entre o conhecimento escolar em relação ao conhecimento e saberes que os alunos trazem para a escola. Tal distinção é compreendida como forte quando os domínios do conhecimento são altamente isolados um do outro, ou fraca quando há baixos níveis de isolamento entre os domínios.

Segundo Young (2007, p. 1280),

(...) o *enquadramento* pode ser *forte* – quando o conhecimento escolar e o não-escolar são isolados um do outro, ou *fraco*, quando as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não-escolar são

diluídas (como no caso de muitos programas de educação adulta e alguns currículos planejados para alunos menos capazes).

Ainda, a respeito disso, Young (2007, p. 1281) define o que seja o grau de isolamento do conhecimento e o enquadramento do conhecimento, quando

(...) em seu trabalho passa de um foco nas *relações entre domínios* para a *estrutura dos domínios* em si, ao apresentar a distinção entre estruturas verticais e horizontais de conhecimento. Essa distinção refere-se à maneira como os diferentes domínios do conhecimento incorporam diferentes ideias de como o conhecimento evolui. Enquanto nas estruturas de conhecimento verticais (tipicamente as ciências naturais) o conhecimento evolui para níveis mais elevados de abstração (por exemplo, das leis da gravidade de Newton à teoria da relatividade de Einstein), nas estruturas de conhecimento horizontais ou segmentais, como Bernstein expressa (como as ciências sociais e as humanidades), o conhecimento evolui ao desenvolver novas linguagens que apresentam novos problemas. Alguns exemplos são inovações da teoria literária ou abordagens à mente e à consciência. O interesse de Bernstein era, em primeiro lugar, desenvolver uma linguagem para pensar em diferentes possibilidades de currículo e suas implicações. Seu segundo argumento crucial era fazer a conexão entre estruturas de conhecimento, fronteiras e identidades de alunos.

Portanto, sua hipótese era de que as fronteiras fortes entre domínios de conhecimento e entre o conhecimento escolar e o não-escolar exercem um papel crítico no suporte às identidades dos alunos e, assim, são uma condição para que progridam. (YOUNG, 2007, p 1288)

A partir de tal compreensão a respeito do que seja "Conhecimento Escolar", é possível entender o que está presente, por exemplo, nas falas dos professores quando os mesmos definem o que identificam como conhecimentos necessários aos alunos da EJA, bem como o que se ensina e o que se aprende como aqueles:

- Os das disciplinas. ^{Laodânia}
- Também os conhecimentos formais e verificados pela ciência. ^{Pantaleão}
- E os saberes que possibilitem o desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias. ^{Calina}

Dada a discussão, baseando-se no que os professores compreendem a respeito do que significa ser professor na EJA/RME, qual a principal função da EJA, o que se ensina e o que se aprende e quais conhecimentos são necessários aos alunos da EJA, adentrarei o debate no cruzamento dentre o que afirmam e o que é prescrito pela Secretaria Municipal de Educação à EJA por meio das Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008) e da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010), *A pesquisa como princípio*

educativo.

5.5 DO QUE É PRESCRITO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AO QUE É PRATICADO PELOS PROFESSORES DA EJA: A pesquisa como princípio educativo

A partir das falas dos professores, compreendendo a construção cronológica dos documentos que normatizam a EJA/RME, bem como a concepção de educação e conhecimento, principalmente as Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008) prescreve-se como modelo pedagógico para a EJA o ensino "via pesquisa":

Decidiu-se optar pelo trabalho com pesquisa como princípio educativo como o eixo principal das atividades, por ela proporcionar o desenvolvimento cotidiano da grande maioria, senão a totalidade, dos objetivos, princípios e saberes citados. (FLORIANÓPOLIS, 2009, p. 12)

Da mesma forma, a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis — CME 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010) —, em seu artigo 8º, diz:

Art. 8º A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá as diretrizes para a estrutura, organização e o funcionamento dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos possibilitando o acesso à biblioteca, à sala informatizada e outros espaços físicos necessários à organização pedagógica e administrativa dos mesmos, afirmando a pesquisa como princípio educativo. (FLORIANÓPOLIS, 2010)

Ao optar por tal modelo pedagógico, a SME prescreve que o trabalho pedagógico "via pesquisa"

(...) origina-se a partir de perguntas e problemas, compreendendo o interesse e necessidade dos alunos. Para a realização deste modelo, suas etapas estarão descritas e exemplificadas em um texto complementar. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12)

Segundo, ainda, esse mesmo documento, as estratégias utilizadas pelos professores para a realização do modelo "via pesquisa", dar-se-ão

pelo planejamento coletivo realizado no núcleo de EJA duas vezes semanalmente, o qual deverá propor intervenções a partir de diversas estratégias diferentes visando à aprendizagem significativa dos alunos, tais como: oficinas, palestras por professores e pela comunidade, cursos, confraternizações, saídas pedagógicas, estudos dirigidos, atividades esportivas, etc. (FLORIANÓPOLIS, 2009, p.13)

A partir disso, ressalta-se a organização do planejamento no ensino "via pesquisa", que, segundo as Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura,

Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 41),

(...) é essencial para o funcionamento desse modelo de trabalho. Só que o planejamento na pesquisa deixa de ser a preparação das aulas antes de começar o ano - o professor planeja que conteúdos ele vai dar e como serão distribuídos, que atividades terá para cada conteúdo, etc – e passa a se concentrar, na verdade, na mecânica do funcionamento da pesquisa: vamos começar de tal maneira, vamos desenvolver as problemáticas coletivamente, a partir daí desenvolveremos o nosso objeto de trabalho.

No contexto dessas diretrizes, os professores apresentaram o modo como compreendem e a forma pela qual vem sendo realizado o ensino "via pesquisa", e as funções que assumem nessa perspectiva pedagógica, por meio das questões "*O que você entende sobre como vem sendo realizado o ensino "via pesquisa?"*", "*Que funções assumem os docentes nessa perspectiva pedagógica?"*", "*Por que motivo você (não) defende o modelo pedagógico via pesquisa?"*" e "*Que sugestões você daria para a EJA na RME?"*". Percebe-se que, independentemente das concepções que os professores trazem sobre conhecimentos e saberes, todos assumem a pesquisa como princípio educativo e como lastro central do trabalho pedagógico, conforme o quadro 06⁶⁰, na seção de anexos III.

Ao analisar o quadro, pode-se dizer que independentemente da concepção de educação praticada pelos professores, bem como a adesão às diferentes concepções de conhecimento ou saberes, há uma concepção de educação prescrita pela Secretaria Municipal de Educação que subjaz a uma concepção de conhecimento diferente da que vários professores evidenciaram como sendo a deles. Esse fato é observado quando os docentes afirmam que:

- O ensino via pesquisa realiza-se através de um levantamento dialógico sobre o que os alunos gostariam de saber, ou seja, de aprender. ^{Abadir}
- O ensino via pesquisa não é a transmissão de determinados conteúdos, pois esta não é a função da escola. A função da escola, por meio da pesquisa como princípio educativo, é a transmissão de formas de aprendizagem. Formas de lidar com o conhecimento, formas de se apropriar do conhecimento, formas de adquirir os instrumentos para adquirir o conhecimento. ^{Margareth}

Também, segundo os professores:

- Acho muito interessante o ensino via pesquisa porque eu não preciso preparar aulas, na verdade eu preciso é me preparar, pois, para o início das aulas eu tenho apenas um planejamento prévio contendo uma prévia organização do trabalho. ^{Abadir}

⁶⁰ No intuito de organizar o texto desta pesquisa, o referido quadro 06, com a sistematização dos dados do grupo focal, encontra-se na seção de anexos, página 126.

— Nós professores não damos aulas na EJA de Florianópolis, pois nosso objetivo é fazer com que os alunos compreendam que o conhecimento está ao alcance, ou seja, basta que ensinemos a eles como alcançar. ^{Laila}

É possível compreender pelas falas dos professores que, independentemente da concepção de EJA assumida por eles (Educação Escolar ou Educação Popular), bem como pela adesão às diferentes perspectivas de conhecimento (conhecimento escolar ou saberes), há uma concepção prescrita pela Secretaria Municipal de Educação que subjaz uma concepção de conhecimento diferente do que afirmam os professores. Tal fato evidencia-se quando os professores descrevem como vem sendo realizado o ensino "via pesquisa":

— A pesquisa como princípio educativo desconsidera aquele conhecimento supostamente tão *útil*, ou tão *universal* (ou outra categoria qualquer utilizada na justificativa que faz dele conhecimento escolar), pois não encontra eco na percepção dos estudantes e não faz parte das suas vidas. ^{Jocasta}

— Nós professores não damos aulas na EJA de Florianópolis, pois nosso objetivo é fazer com que os alunos compreendam que o conhecimento está ao alcance, ou seja, basta que ensinemos a eles como alcançar. ^{Laila}

— O conteúdo do ensino via pesquisa é o próprio interesse dos alunos, visto que isso não é banal. ^{Calina}

A partir disso, percebe-se que os professores têm nos seus discursos uma concepção da proposta inicial do que seria o ensino “via pesquisa” com base na pedagogia do “aprender a aprender” (OLIVEIRA, 2004), posteriormente afirmada como Educação Popular, o que efetivamente não se constitui como tal. Ademais, constroem uma disputa de concepção em relação à nova resolução (FLORIANÓPOLIS, 2010), o que indica uma aproximação a um currículo que também situa o conhecimento escolar.

Compreende-se, a partir das falas dos professores, bem como dos documentos norteadores da EJA/RME, a função dos docentes na perspectiva pedagógica "via pesquisa" e os motivos pelos quais eles defendem o referido modelo pedagógico, a saber:

— Uma atitude que tenho frente aos meus alunos é a de considerar os interesses deles legítimos, compreendo, assim, que as formas tradicionais de ensino não lidam com os interesses dos educandos. ^{Margareth}

— No ensino via pesquisa, nós educadores não somos meros professores, mas facilitadores do conhecimento. ^{Hedi}

— Nesta forma de educação, pelo ensino via pesquisa, nós professores nos relacionamos com os alunos de igual para igual. Não

há uma hierarquia, pois assim como eles aprendem conosco, nós também aprendemos com eles. ^{Abadir}

— Vejo que pela pesquisa como princípio educativo há uma relação pacífica entre professor e aluno, porque os alunos aprendem o que eles querem. ^{Januário}

— Eu defendo porque a pesquisa como princípio educativo tira a absoluta centralidade da figura do professor, ou seja, o processo é descentralizado. ^{Ofir}

— Acho muito interessante o ensino via pesquisa porque eu não preciso preparar aulas, na verdade eu preciso é me preparar, pois, para o início das aulas eu tenho apenas um planejamento prévio contendo uma prévia organização do trabalho. ^{Abadir}

Mesmo que tal concepção prescrita pela SME busque a valorização do conhecimento escolar ao constituir o ensino na EJA, ainda há uma forte e grande proximidade da concepção de Educação ao Longo da Vida, ou seja, se diferencia das Concepções de Educação Popular e Escolar, pois suas bases epistemológicas, ou concepções de conhecimento, são distintas.

Esse fato evidencia uma adesão ao que afirma DEMO (1990, p.120): "a organização do trabalho didático através do projeto de pesquisa para a Educação Básica não é um oferecimento, mas uma promessa de um trabalho diferente, ou seja, fundamento para o estabelecimento de novas relações entre educador, educando e conhecimento". E os professores situam isso, ao alegar por suas falas que:

— No ensino via pesquisa o educando é um parceiro do educador, ou seja, o educando não está ali para sofrer medidas disciplinares e o educador não tem como principal foco a questão de conter os educandos em sala de aula para lhes *passar* um conhecimento. ^{Jocasta}

— No ensino via pesquisa, nós educadores não somos meros professores, mas facilitadores do conhecimento. ^{Hedi}

— Nesta forma de educação, pelo ensino via pesquisa, nós professores nos relacionamos com os alunos de igual para igual. Não há uma hierarquia, pois assim como eles aprendem conosco, nós também aprendemos com eles. ^{Abadir}

Tais falas dos professores encontram aderência ao que propõem as Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008). A partir do ensino "via pesquisa", o educador deve mostrar os saberes necessários do saber-fazer aos seus educandos, pois

(...) a base para o funcionamento da pesquisa é o *interesse* das pessoas que participam do processo educativo e isso começa fazendo toda a diferença. O ensino em que as pessoas participam sem saber exatamente o que estão fazendo ali, a serventia do que aprendem, que reflete o interesse dos grupos que determinaram o que vai entrar num determinado currículo e qual é a ordem na qual um assunto deve ser apresentado tem, por definição, um baixo nível de mobilização. Aquele conhecimento, supostamente tão *útil*, ou tão *universal* (ou outra categoria qualquer utilizada na justificativa que

faz dele ‘conhecimento escolar’) não encontra eco na percepção dos estudantes e não passa a fazer parte da sua vida, não funcionando para alterar práticas, quaisquer que elas sejam. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.37)

Nessa dimensão, reafirmo que há uma proximidade com a adesão à pedagogia do “aprender a aprender”, que por sua vez fundamenta essa concepção de ensino “via pesquisa”, em que se:

(...) estabelece uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendendo ser possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (DUARTE, 2001, p.38).

Frente a esse cenário, a EJA/SME, por meio das Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.07) e da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010) se aproxima do que afirma Duarte (2001), ao definir como saberes desta proposta de ensino “via pesquisa”:

a) saber identificar seus próprios interesses; b) saber fazer perguntas; c) assumir a responsabilidade sobre a sua própria produção; d) aprender a contradição sobre a visão de mundo; e e) capacidade de projetar o que se quer fazer.

Nesse sentido, essa pedagogia do ensino “via pesquisa” assume um caráter escolanovista⁶¹, a partir da concepção do “aprender a aprender” (DELORS, 1996), pois sua base para o funcionamento é apenas o interesse das pessoas que participam do processo educativo. Nessa concepção, parte-se do princípio de que cada um pode — e deve — expressar quais são os seus interesses, e esses interesses não serão desprezados. Ou seja, a pesquisa como princípio educativo se inicia, portanto, por meio da forma dialógica do que os alunos gostariam de saber, estudar, que problemáticas gostariam de abordar e que mistérios gostariam de desvelar (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 18-24). Mas, nesse processo, como considerar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dessa aprendizagem?

Outra questão que surge latente é com relação às disciplinas e aos conteúdos

⁶¹ Convém lembrar que a expressão “aprender a aprender” é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram origem no movimento escolanovista. (DUARTE, 2001, p.35). Esse movimento, considerado o ideário da Escola Nova, veio para contrapor ao que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20 já eram levantadas e colocadas em prática.

dessa aprendizagem, que, segundo os professores, entendem essa relação do seguinte modo:

- A pesquisa que realizamos não é disciplinar, não pressupõe disciplinas. Visualiza, apenas, determinados tipos de operações que as disciplinas possam oferecer. ^{Laodânia}
- Eu não ensino matemática, eu matematizo com os meus alunos a partir da necessidade que eles trazem. Isso é muito interessante! ^{Hedi}
- Acho muito interessante o ensino via pesquisa porque eu não preciso preparar aulas, na verdade eu preciso é me preparar, pois, para o início das aulas eu tenho apenas um planejamento prévio contendo uma prévia organização do trabalho. ^{Abadir}

Portanto, os conteúdos afirmados pelos docentes sobre o que ensinam na EJA/RME são os interesses dos alunos e reiterados pelo documento das diretrizes:

(...) temos, na nossa escola tradicional, *listas de conteúdos* a serem ensinadas em determinados lapsos de tempo. Na pesquisa não. A pesquisa não se fixa em conteúdos pré-determinados, porque se a base para o trabalho é o interesse dos alunos e esse interesse deve ser perseguido para que o processo realmente mobilize esses alunos, liberando assim as forças necessárias para o processo de aprendizado, então o objeto da pesquisa vai variar de grupo para grupo, de ano para ano, de situação para situação. As pesquisas não se repetem, ao contrário dos conteúdos da escola tradicional, porque são fruto de uma junção específica de interesses, uma conjuntura particular dos agentes envolvidos. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 40)

Como se pode constatar, para esta proposta de ensino "via pesquisa" são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências. Nessa proposta de ensino prescrita pela EJA/SME, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes seria até um obstáculo para a mesma. (DUARTE, 2001, p. 35-37)

Segundo esse mesmo documento (FLORIANÓPOLIS, 2008), para a pesquisa como princípio educativo é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção do conhecimento, do que esse aluno aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outra pessoa. Portanto, é mais importante adquirir o método da pedagogia do "aprender a aprender" do que o conhecimento científico já existente, pois para esse modelo de ensino o indivíduo só poderia adquirir o método de aprender. Ou seja, só poderia "aprender a aprender", "aprender a ser", "aprender a fazer" e "aprender a viver" (DELORS, 1996) através de uma atividade autônoma.

A partir daí, compreende-se que, contrariamente aos professores que afirmam defender uma Concepção de Educação Escolar e Educação Popular — a concepção de Educação proposta pela SME, nos seus documentos para a EJA—, vários docentes afirmam-se num discurso que se fundamenta na Concepção de Educação ao Longo da Vida.

Essa concepção de Educação ao Longo da Vida, segundo Rodrigues (2008, p. 159), no conjunto das fontes analisadas em sua tese de doutorado⁶², define que as expressões Educação ao Longo da Vida ou Aprendizagem ao Longo da Vida são utilizadas para designar uma perspectiva educacional a desenvolver-se no século XXI e que pressupõe uma nova configuração dos sistemas educacionais. Essa configuração é proposta, por exemplo, por Delors (1996) em seu relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Segundo Rodrigues (2008), após a homologação do relatório de Delors (1996), a concepção de Educação ao Longo da Vida vai assumindo importância enquanto concepção ampliada de educação como um eixo orientador das políticas públicas de EJA. A autora ressalta ainda que o seu processo de difusão e assimilação, como uma pedagogia do "aprender a aprender", vem ocorrendo de forma silenciosa e acriticamente, seja pelo público acolhedor e aparentemente inclusivo, seja pela legitimidade que goza a principal instituição disseminadora desse ideário, a UNESCO.

Ademais, Rodrigues (2008) afirma que a concepção de Educação ao Longo da Vida aparece como um projeto educativo já em meados de 1960, sendo relocada nas décadas subsequentes em pequenas inflexões históricas que, longe de representarem rupturas no projeto educativo dessa organização, representam, sobretudo, profundas continuidades históricas:

As inflexões situam-se justamente no modo como a educação é tematizada em seus documentos, em diferentes épocas. Na década de 1960, a *educação ao longo da vida* aparece como instrumento para auxiliar na retirada da educação da sua condição de “crise” gerada pelo aumento massivo da população nos sistemas educacionais. Na década de 1970, a designação *educação ao longo da vida* aparece para auxiliar num processo de “humanização” frente à constatação da instauração de uma “crise social”. Em 1990, a expressão *educação ao longo da vida* ou *ao longo de toda a vida* vincula-se à ideologia do “novo”, na ousada tarefa de construção de um “novo projeto para o século XXI”. Nesta mesma década, reafirma e acentua sobremaneira as críticas aos sistemas educacionais, à sua “insuficiência” e “inadequação” frente à nova realidade do mundo

⁶² Tese defendida por Marilda Merênci Rodrigues, em novembro de 2008, *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, orientada pela Professora Doutora Olinda Evangelista.

tecnológico e do mundo do trabalho. Conjuga constatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares; corrobora e, ao mesmo tempo, engendra um conjunto de prerrogativas neoliberais na reforma do Estado e da Educação. (RODRIGUES, 1998, p. 150-160)

Assim como defendem os documentos norteadores da SME para EJA (2008; 2010), não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver nos indivíduos a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmos novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e expressão. Entretanto, assim como Freire (2005), Young (2007; 2010; 2011) e Duarte (2001), o que estou aqui pretendendo com esta pesquisa de mestrado é compreender e desvelar o fato de que a pedagogia do “aprender a aprender”, fundamentada pela concepção de Educação ao Longo da Vida, estabelece uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por intermédio, justamente, da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Tal compreensão de ensino também é apontada por dois professores que participaram do Grupo Focal, ao exprimirem possíveis sugestões à EJA/RME:

- Eu sugiro que a EJA de Florianópolis não foque sua atenção, apenas, no interesse dos alunos, mas, também, no interesse do professor. ^{Laodânia}
- Eu compreendo a pesquisa como “um” princípio educativo, mas não como “o” princípio educativo. Visto que, na EJA de Florianópolis, nem todos os alunos se agradam com esta proposta, precisariam pensar outras formas de oferta de EJA além desta que já é oferecida. ^{Pantaleão}

Por fim, a partir da análise documental e dos dados do Grupo Focal, foi possível compreender que o currículo da EJA/RME é um espaço de disputa de concepções, que ora convergem entre si e ora divergem na constituição do “currículo mosaico” (FELMAN, 1994). Desse modo, percebe-se que o currículo prescrito está cada vez mais pressionado pelo coletivo dos professores através de suas práticas que materializam suas concepções. Entretanto, esse mesmo coletivo não luta pelas suas concepções frente ao currículo prescrito, articulando-se embalado por um amplo desejo de afirmação; pelo contrário, é pressionado a incorporar ideias e concepções prescritas pela EJA/RME.

Portanto, há uma disputa epistemológica balizada pelas concepções de Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida entre o currículo prescrito pela EJA/SME e o currículo praticado pelos professores, o que resulta numa estratégia política, social e econômica construindo a significação do lugar da escolarização dos jovens, adultos e idosos no município de Florianópolis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios desta pesquisa de mestrado tiveram como objetivo compreender a problemática *"Quais as concepções de conhecimento (escolar), ou de EJA, que permeiam o discurso e/ou o trabalho docente dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis"*. Para isso foram utilizados os aportes teóricos de Marx (1983; 1998), Kosik (1976), Chauí (2000), Young (2007; 2010; 2011), Freire (2005) e Rodrigues (2008), assim como documentais — do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE 01/2000 (BRASIL, 2000), da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010) e das Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Entretanto, por mais que esta investigação possa ter suscitado nos capítulos certo pessimismo pedagógico⁶³, cabe-nos como pesquisadores recordar os ensinamentos do historiador Eric Hobsbawm (2009b, p. 7), ou seja, devemos em alguma medida identificar os elementos relevantes do passado, suas tendências e problemas a partir da compreensão dos sujeitos; e, ao discutir problemas, temos de identificar também suas probalidades e projecções, por mais imperfeitas que sejam. Em outras palavras, os momentos históricos não são permanentes, e a sociedade humana "é uma estrutura bem sucedida porque é capaz de mudar constantemente sua essência, pois a aparência do presente não é o seu destino final". (KOSIK, 1976, p. 11-30)

Logo, procurarei nestas considerações tratar das concepções de conhecimento e EJA que se evidenciaram no discurso dos professores de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Florianópolis (EJA/RME), tendo como balizadores os seguintes tópicos: a) a relevância de estudos teórico-metodológicos e documentais para o aprofundamento das bases epistemológicas e de conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos, na atualidade; b) as interconexões das concepções de EJA e conhecimento presentes nas produções acadêmicas em nível de Brasil, bem como dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no período de 2005-2012; e c) o caráter identitário das concepções de conhecimento (escolar), ou

⁶³ "Pessimismo pedagógico" — ao utilizar a referida expressão, estou concebendo a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, como um processo predominantemente de manutenção do poder estabelecido. Ou seja, a EJA é encarada como um processo de instauração de um consenso imposto. No Brasil, a partir dos documentos que normatizam, ela é um instrumento dissimulado de dominação e reprodução da estrutura de classes (RUMMERT, 2007).

bases epistemológicas, implícitas ou não, presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA/RME.

No que tange ao primeiro tópico — *a relevância de estudos teórico-metodológicos e documentais para o aprofundamento das bases epistemológicas e de conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos, na atualidade*, pode-se observar no primeiro e segundo capítulos a compreensão e a necessidade, a partir do lugar social do pesquisador na pesquisa, conhecer a realidade, em sua totalidade, e compreendê-la para além da sua empiria, ou aparência, pois não se atinge plenamente o real, ou seja, esgota-se na aparência, dando por "real" a forma pela qual o mundo se apresenta. Na maioria das vezes, os objetos transmitem a impressão de serem elementos naturais, pois "(...) não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens". (KOSIK, 1976, p. 11) Sob a ótica empírica, portanto, a realidade fica reduzida às suas formas fenomênicas, à aparência das coisas.

No intuito de evidenciar a relevância de estudos teórico-metodológicos e documentais para o aprofundamento das bases epistemológicas e de conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos, na atualidade, esta pesquisa de mestrado focou suas análises nas categorias filosóficas e empíricas tomando-se por base os estudos de Marx (1983) e Kosik (1976). Segundo esses autores, as categorias filosóficas e empíricas expressam aspectos fundamentais da relação dos homens entre si e com a natureza, sendo essas construídas por meio do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. (TAFFAREL, 2005). Portanto, como apresentado no capítulo primeiro e no segundo, a categoria filosófica de totalidade definiu-se como uma referência para observação e análise da realidade, que, por sua vez, apresentou-se aparentemente nas categorias empíricas de concepção de EJA e conhecimento (escolar). Tais categorias emergiram do corpus documental proposto e da relação com a teoria, ou seja, da realidade que aparenta ser a totalidade da EJA no município de Florianópolis.

Segundo Marx (1983, p. 34-47) e Kosik (1976, p. 35), foi possível compreender essa totalidade propondo a decomposição do todo na ação e no conhecimento filosófico, decorrendo, nesse sentido, uma separação do que seja essencial (categorias filosóficas) e secundário neste fenômeno (categorias empíricas), compreendendo mostrar como são engendrados, como são produzidos os fenômenos pseudoconcretos e, enfim, como é possível, ou mesmo se é possível, superar a pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976).

Apesar de que, tomando por base a análise documental proposta por esta pesquisa e o balanço bibliográfico, isso não ocorreu de forma imediata, pois o mundo

das aparências, que parece nos mostrar o todo, não reconhece a essência verdadeira. Desse modo, no desejo de superar a pseudoconcreticidade proposta por Kosik (1976), apresentei os seguintes elementos discursivos, que se constituíram a partir do corpus documental e do balanço bibliográfico, como subcategorias empíricas: Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. Tais categorias apresentaram-se inter-relacionadas e ao mesmo tempo diluídas nas produções acadêmicas em nível de Brasil, bem como naquelas dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no interregno de 2005-2012.

Como proposto pelo segundo tópico — *as interconexões das concepções de EJA e conhecimento presentes nas produções acadêmicas em nível de Brasil, bem como dos professores da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no período de 2005-2012* —, pode-se observar, no terceiro e quarto capítulos desta dissertação, através do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das pesquisas publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dos artigos da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), do banco de dados das produções acadêmicas do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que poucos estudos acerca das concepções de EJA e conhecimento fundamentam a atividade pedagógica dos professores da EJA.

Além disso, outro fator evidenciado ao final da análise do levantamento bibliográfico é a conexão existente entre as concepções de EJA e conhecimento dos pesquisadores, sendo que, quando os mesmos referem-se a uma concepção de conhecimento, estão, também, referindo-se a uma concepção de EJA, sejam elas implícitas ou não no desenvolver dos seus trabalhos. Perante tal observação e análise, evidenciou-se, ainda, a adesão por parte dos pesquisadores ora por uma EJA fundamentada nos moldes da Educação Popular, ora por uma EJA fundamentada nos moldes da Educação Escolar.

Já o corpus documental analisado nesta pesquisa — o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE 01/2000 (BRASIL, 2000), a Resolução do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis CME 02/2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010) e as Diretrizes para o Funcionamento, Estrutura, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos (FLORIANÓPOLIS, 2008) —, quando se referem a uma concepção de EJA (consciente ou não), bem como de conhecimento (fundamentada ou

não), aponta uma forte adesão e propensão para uma concepção de conhecimento fundamentada na concepção de Educação ao Longo da Vida.

Doravante, considerando tais constatações, optou-se em fundamentar teoricamente os elementos discursivos encontrados tanto no balanço bibliográfico, como também no corpus documental — Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida —, compreendendo os mesmos como subcategorias das categorias empíricas "concepção de EJA" e "concepção de conhecimento (escolar)". Isso porque, ao realizar o balanço bibliográfico desta pesquisa, constatou-se, ainda, que tais elementos discursivos constituem bases epistemológicas das pesquisas em EJA e, também, referem-se às concepções de conhecimento apresentadas para a Educação de Jovens e Adultos, na atualidade.

Por fim, com relação ao último tópico — *o caráter identitário das concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA/RME* —, pode-se observar, baseando-se no quinto capítulo, o caráter identitário das concepções de conhecimento (escolar), ou bases epistemológicas, implícitas ou não, presentes no discurso sobre o trabalho docente de professores da EJA/RME. Esse capítulo evidenciou a minha hipótese inicial para com a pesquisa: “a insciência das concepções de conhecimento (escolar) que fundamentam as concepções de EJA dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) e o "currículo mosaico" (FELDMAN, 1994) que constitui as referências para explicitação e realização do trabalho docente, muitas vezes desvinculado de uma reflexão filosófica, mas subjacente à própria prática”.

Tal constatação se deu quando os docentes apresentaram o modo como compreendem o que seja a Educação de Jovens e Adultos, em Florianópolis, considerando as questões introduzidas pelo Grupo Focal, independente, mas de certo modo com apropriação, do que é prescrito pela Secretaria Municipal de Educação. Aspectos, ou concepções de EJA e/ou conhecimento, implícitas ou não, apresentaram-se nas falas dos professores — a compreensão de Educação Escolar e/ou Educação Popular, vinculadas à EJA e fundamentadas por meio de uma teoria de conhecimento. E, quando se referiam ao ensino “via pesquisa”, em sua grande maioria, há uma identificação junto à concepção de Educação ao longo da Vida, concepção esta proposta pela SME e perceptível no corpus documental analisado por esta pesquisa.

Portanto, após a análise dos dados extraídos do Grupo Focal, esta pesquisa constatou a existência de um currículo desenhado pela intersecção de concepções

diversificadas, ou seja, independentemente da existência de um currículo prescrito pela Secretaria Municipal de Educação (SME), há, também, um currículo moldado, já que, tomando-se por base uma concepção de EJA, evidencia-se uma de conhecimento (escolar) e, a partir desta, constitui-se o trabalho docente.

Dada tal constatação, evidenciou-se, ainda mais, a necessidade de conhecer as diferentes concepções de EJA e conhecimento que constituem tanto o currículo prescrito, como também o currículo praticado, uma vez que, segundo Sacristán (2000, p. 15):

(...) o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, missão que se expressa por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc, que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo.

O currículo na EJA, assim como em qualquer instituição educativa, é o espaço em que se relaciona a conexão existente entre certos princípios, e/ou concepções, e a realização dos mesmos, uma vez que a escola reflete os conflitos de interesses concretos no seu currículo. De maneira geral, o currículo da EJA/SME se traduz em atividade e, nessa ação, adquire significados múltiplos.

Saliento com esta pesquisa que o currículo da EJA caracteriza-se em efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, moral, social, etc, sendo que as consequências desse currículo refletem na aprendizagem dos alunos e, também, afeta os professores numa forma de socialização profissional e na construção do conhecimento. (SACRISTÁN, 2000 p. 106)

Portanto, a relevância deste trabalho está, também, em levantar a denúncia de que o conhecimento e a ciência, no campo da EJA, estão sob ameaça notadamente pelos organismos multilaterais ao prescreverem um currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, objetivou-se formular uma crítica em relação ao atual contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico, que compromete a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias, tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas. E, também, de atender às reais necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino, pois, ao optar por um currículo para a EJA, cujo conhecimento escolar seja pautado na episteme, bem como nas disciplinas, nega-se a possibilidade de os governantes elegerem, apenas, problemas econômicos e sociais como lastro central do currículo. (YOUNG, 2011)

Para concluir, esclareço que a experiência desta pesquisa de mestrado apontou, também, a possibilidade de estudos futuros, por exemplo, o debate sobre “disciplinas escolares” que Young (2007; 2010; 2011) defende com tanta ênfase, a questão do “conhecimento escolar” e sua relação com as ciências e a problemática das influências dos organismos multilaterais nos discursos das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, lanço algumas questões que poderão servir de subsídios para pesquisas futuras e que, de uma forma ou de outra, ainda permanecem em mim e farão parte de estudos próximos que realizarei: *"O que pensar"*, *"O que falar"* e *"Como agir"* sobre o exercício de ser professor na EJA. Portanto, por que nós, professores, pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos e fazemos o que fazemos? Ou, o que queremos pensar quando pensamos, o que queremos dizer quando falamos e o que queremos fazer quando agimos? Ou, ainda, para que pensamos o que pensamos, dizemos o que dizemos, fazemos o que fazemos?

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. C. S. **Concepções e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos**. In: IV Seminário Nacional de Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos (SNF), 2012, Brasília - DF. IV Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, 2012. Disponível em: <http://www.google.com.br/#sclient=psy-ab&q=Anderson+Carlos+Santos+de+Abreu+Caminhos+da+Educação&oq=Anderson+Carlos+Santos+de+Abreu+Caminhos+da+Educação&gs_l=hp.3...70273.75033.1.75235.23.23.0.0.0.1.283.5102.0j3j20.23.0...0...1c.1j4.21.psyab.Sa64DXySISs&pbx=1&av=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.49405654%2Cd.eWU%2Cpv.xjs.s.en_US.QXiTEk6XjhM.O&fp=b8dc45c22cf40f28&biw=1650&bih=739> Acesso em 17 de julho de 2013.
- BERNHEIN, C. T; CHAUÍ, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BERGER, D. B. **Trajetórias territoriais dos jovens da EJA**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2000, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000.
- BOURDIEU, P. **Método científico e hierarquia social dos objetos**. In NOGUEIRA, L. e MEKSENAS, P. A. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33-38.
- CHAUÍ, M. **Introdução à história da Filosofia — dos Pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo, Companhia das Letras. vol. 1, 2002.
- CHILANTE, E. F. N. **UNESCO e Educação de Adultos no Brasil**. In: Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional, vol. 5 - Nº 11. UTP, 2010.
- COMISSÃO EUROPÉIA. **Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <<http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf>>. Acesso em 05 de agosto de 2013.
- CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. 13., ABEP, 2002, Ouro Preto. Disponível em: www.dppg.cefetmg.br/mtp/TecnicadeGruposFocaisdoc. Acesso em 05 de abril de 2014.
- DELORS, Jacques (Org). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC: UNESCO, 1996.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Ensino Superior no Século XXI: Aprender a Aprender**. Conferência intitulada: Ensino Superior no Século XXI: Aprender a Aprender, realizada por Pedro Demo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2002.
- DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim**

chamada sociedade do conhecimento. In: Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

EVANGELISTA, E. G. dos S.. **A UNESCO e o mundo da cultura.** 1999. 222 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas, SP, 1999.

FELDMAN, D. **Curriculum, Maestros y Especialistas.** Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

FLORIANÓPOLIS, Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Resolução nº 02, de 17 de dezembro de 2010. **Estabelece normas operacionais complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 06/2010, Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis,** 2010.

_____. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na educação de jovens e adultos – EJA 2008.** Departamento de educação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2008.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação.** Revista Educação e Pesquisa-Ação. São Paulo, vol.31, n.3, p.483-502, 2005. Disponível em: SciELO - Scientific Electronic Library On-line Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 22 de setembro de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2005.

_____. **Educación y cambio.** Buenos Aires: Editorial Búsqueda, 1976.

GARCIA, R. W. **"Tempos modernos": relações entre as narrativas de alunos da EJA e a cultura do tempo escolar.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2011.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais.** In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GONDIM, S. M. G. **Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários.** *Estud. Psicologia*, Natal, vol. 7, n. 2, 2002.

_____. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livros, 2005.

HADDAD, S. e DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos.** In Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14 maio/agosto de 2000.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914- 1991.** 2. ed. Traduzido por Marcos Santarrita. São Paulo: Cia das Letras, 2009a.

KAREL, K. **Dialética do concreto.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1976.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos.** Tese de doutorado. Florianópolis: CED/UFSC, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88310/229910.pdf?sequence>> Acesso em 13 de junho de 2013.

LIMA, L. R. de. **Uma das melhores coisas dessa proposta é o espanhol: as jovens situações bilíngues encontrando a maturidade na educação via pesquisa da EJA Florianópolis.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGL/UFSC, 2011.

MAGALHÃES, M. G. **Jovens egressos da Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades e Limites.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2009.

MACHADO, M. O. S. **Educação de Jovens e Adultos no Município de Florianópolis – Dos ciclos à pesquisa como princípio educativo: uma história documental.** Trabalho de Conclusão de Curso do. Florianópolis: DAP/UDESC, 2006.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política.** vol. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

MANFREDI, Sílvia M. **A educação popular no Brasil: Uma releitura a partir de Antonio Gramsci.** In: *A questão política da educação popular.* Org. Carlos Rodrigues Brandão. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2004.

MORGAN, D. L. **The Focus Group Guidebook.** Thousand Oaks: Sage, 1998

NEVES, L. M. W. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, J. M. C. P. **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos: produção da permanência no ensino médio regular noturno**. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2010.

OLIVEIRA, G. M. (org). **Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil**. Florianópolis: Prelo, 2004.

PASSOS, J. C. **Juventude Negra na EJA: Os desafios de uma política pública**. Tese de doutorado. Florianópolis: CED/UFSC, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93904/281955.pdf?sequence=>>> Acesso em 17 de julho de 2013.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: Eterna obsolescência humana. Tese de doutorado**. Florianópolis: CED/UFSC, 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educacional. Curitiba, vol. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RUMMERT, S.M. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil atual**. Lisboa: Educa; Unidade de I&D em Ciências da Educação, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo - Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: _____.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. Cap. 6, p. 119-148

SITOE, Reginaldo Manuel. **Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico?** In: Comportamento Organizacional e Gestão, 2006, vol. 12, n. 2, 283-290

SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUTO, R. B. **A EJA na cidade de Florianópolis**. In: SILVA, C. B. Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização. Florianópolis: Ed. UDESC, 2009.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; LACKS, Solange. Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005. p.89-109.

THOMAS, J. R. e NELSON, J. K. **Research methods in physical activity**. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 1996.

UNESCO. **Relatório Global sobre aprendizagem na educação de adultos**. UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf.>>. Acesso em 04 de agosto de 2013.

VALLE, I. R. **A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: Uma irradiação incontestável.** Educação e Pesquisa (USP. Impresso), vol. 33, p. 117-134, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YOUNG, Michael F. D. **Para que servem as escolas.** In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 de abril de 2014.

_____. **O conhecimento e Currículo — Do Socioconstrutivismo ao realismo social na Sociologia da Educação.** Portugal: Porto Editora, Porto, 2010.

_____. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação* vol. 16. n. 48 set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/15.pdf>>. Acesso em 6 de agosto de 2013.

ANEXOS

ANEXO I - DADOS DA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Quadro 04 - O que significa ser professor de EJA e a principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos, segundo os professores da EJA/RME

	O que significa ser professor de EJA.	Principal função da EJA na vida dos jovens, adultos e idosos.
Educação Popular	<p>— É ter um perfil diferente dos professores da educação tradicional e formal. ^{Hedi}</p> <p>— É ser um educador diferente da educação regular. ^{Januário}</p> <p>— É ser um educador que compreende a escola não apenas e simplesmente como uma escola, mas como um lugar de troca de saberes. ^{Jocasta}</p> <p>— É ser um educador que ouve os alunos e atende às necessidades sociais dele. ^{Abadir}</p> <p>— É compreender que o conhecimento escolar não é o único que devemos ensinar. ^{Ofir}</p>	<p>— É conciliar o educando com a sua realidade.</p> <p>— É emancipá-lo. ^{Margareth}</p> <p>— É tornar o educando independente e produtor do seu próprio conhecimento. ^{Abadir}</p> <p>— É possibilitar ao educando, que não quer ter um educador que “ensine” a matéria, alguém que o encaminhe na busca do conhecimento. ^{Jocasta}</p>
Educação Escolar	<p>— É realizar um trabalho de educação a partir da licenciatura que sou formada. ^{Laodânia}</p> <p>— É ensinar aos alunos um conhecimento especializado. ^{Pantaleão}</p> <p>— É desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. ^{Radamanto}</p> <p>— É promover a intermediação entre o conhecimento e o aluno. ^{Calina}</p>	<p>— É possibilitar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado e acumulado pela humanidade. ^{Laodânia}</p> <p>— É, a partir do conhecimento, preparar os alunos para as mudanças políticas, culturais e sociais. ^{Raria}</p>

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2014)

ANEXO II - DADOS DA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Quadro 05 - O que se ensina e o que se aprende na EJA e quais conhecimentos são necessários, segundo os professores da EJA/RME

	O que se ensina e o que se aprender na EJA	Conhecimentos necessários aos alunos da EJA
Conhecimento Escolar	<p>— Na EJA se ensina a ler, escrever e calcular. ^{Laíla}</p> <p>— Na EJA eu ensino a ler e a interpretar os diferentes gêneros textuais. ^{Laodânia}</p>	<p>— Os das disciplinas. ^{Laodânia}</p> <p>— Também os conhecimentos formais e verificados pela ciência. ^{Pantaleão}</p> <p>— São os saberes que possibilitem o desenvolvimento das estruturas cognitivas necessárias. ^{Calina}</p>
Saberes	<p>— Na EJA não se ensina conhecimento, somente, mas se ensina saberes práticos da e para a vida. ^{Abadir}</p> <p>— É preciso que os alunos aprendam a organizar e relacionar as informações que já possuem. ^{Hedi}</p> <p>— É preciso, a partir daquilo que os alunos já sabem, como e onde podem encontrar informações sobre qualquer coisa. ^{Jocasta}</p> <p>— Na EJA se ensina a interpretar e a compreender o mundo. ^{Januário}</p>	<p>— A condição planetária e a compreensão humana. ^{Jocasta}</p> <p>— Não há saberes necessários, tudo é saber. ^{Ofir}</p> <p>— Saberes são tudo aquilo que os alunos precisam para a vida. ^{Januário}</p> <p>— Os alunos precisam aprender a elaborar conceitos a respeito da vida. ^{Margareth}</p> <p>— Os saberes necessários são aqueles provindos da experiência. ^{Hedi}</p>

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2014)

ANEXO III - DADOS DA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Quadro 06 – Como vem sendo realizado o ensino “via pesquisa”, quais as funções dos docentes nesta perspectiva pedagógica e motivos pelos quais os professores defendem, ou não, a pesquisa como princípio educativo

Como vem sendo realizado o ensino “Via pesquisa”	Funções dos docentes na perspectiva pedagógica “Via pesquisa”	Motivos pelos quais os professores defendem o modelo pedagógico “Via Pesquisa”
<p>— Realiza-se a pesquisa a partir do interesse dos alunos, sendo que isso faz toda a diferença. ^{Januário}</p> <p>— A pesquisa como princípio educativo desconsidera aquele conhecimento supostamente tão <i>útil</i>, ou tão <i>universal</i> (ou outra categoria qualquer utilizada na justificativa que faz dele conhecimento escolar), pois não encontra eco na percepção dos estudantes e não faz parte das suas vidas. ^{Jocasta}</p> <p>— O ensino via pesquisa realiza-se através de um levantamento dialógico sobre o que os alunos gostariam de saber, ou seja, de aprender. ^{Abadir}</p> <p>— O ensino via pesquisa não é a transmissão de determinados conteúdos, pois essa não é a função da escola. A função da escola, por meio da pesquisa como princípio educativo, é a transmissão de formas de aprendizagem. Formas de lidar com o conhecimento, formas de se apropriar do conhecimento, formas de adquirir os instrumentos para adquirir o conhecimento. ^{Margareth}</p> <p>— A pesquisa não é disciplinar, ela transcende as fronteiras do que seriam as chamadas disciplinas — matemática, português, ciências, geografia. ^{Raria}</p> <p>— A pesquisa não é</p>	<p>— No ensino via pesquisa o educando é um parceiro do educador, ou seja, o educando não está ali para sofrer medidas disciplinares e o educador não tem como principal foco a questão de conter os educandos em sala de aula para lhes <i>passar</i> um conhecimento. ^{Jocasta}</p> <p>— No ensino via pesquisa, nós educadores não somos meros professores, mas, facilitadores do conhecimento. ^{Hedi}</p> <p>— Nesta forma de educação, pelo ensino via pesquisa, nós professores nos relacionamos com os alunos de igual para igual. Não há uma hierarquia, pois assim como eles aprendem conosco, nós também aprendemos com eles. ^{Abadir}</p> <p>— Sinto-me uma professora mais reflexiva ao trabalhar nesta proposta via pesquisa, pois preciso o tempo inteiro estar atenta aos interesses dos meus alunos e suas necessidades de aprendizagem. ^{Raria}</p> <p>— Uma atitude que tenho frente aos meus alunos é a de considerar os interesses deles legítimos, compreendo, assim, que as formas tradicionais de ensino não lidam com os interesses dos educandos. ^{Margareth}</p> <p>— Meu objetivo como professor nesta forma pedagógica de trabalho é</p>	<p>— Eu defendo porque a pesquisa como princípio educativo tira a absoluta centralidade da figura do professor, ou seja, o processo é descentralizado. ^{Ofir}</p> <p>— Esta proposta, a meu ver, é de qualidade porque não é o professor o único que transmite conhecimento, mas a responsabilidade disso é de todos, inclusive dos alunos que trazem seus saberes para dentro da sala de aula. ^{Jocasta}</p> <p>— Por esta forma de trabalho nós temos os alunos como parceiros, é mais fácil trabalhar assim. ^{Calina}</p> <p>— Vejo que pela pesquisa como princípio educativo há uma relação pacífica entre professor e aluno, porque os alunos aprendem o que eles querem. ^{Januário}</p> <p>— A pesquisa que realizamos não é disciplinar, não pressupõe disciplinas. Visualiza, apenas, determinados tipos de operações que as disciplinas possam oferecer. ^{Laodânia}</p> <p>— Eu não ensino matemática, eu matematizo com os meus alunos a partir da necessidade que eles trazem. Isso é muito</p>

disciplinar, pois as disciplinas são uma forma específica de organização sob o risco de desrespeitar os interesses dos participantes.^{Ofir}

— Diferentemente da forma como trabalhamos na RME com a pesquisa como princípio educativo, no ensino organizado por disciplina, na forma tradicional, há listas de conteúdos a serem ensinadas em determinados lapsos de tempo.^{Jocasta}

— Pela pesquisa como princípio educativo o conhecimento não é visto como algo inalcançável, visto que, em alguns casos, os educando evadiram-se da escola porque não conseguiam aprender.
Laodânia

— Nós professores não damos aulas na EJA de Florianópolis, pois nosso objetivo é fazer com que os alunos compreendam que o conhecimento está ao alcance, ou seja, basta que ensinemos a eles como alcançar.^{Laila}

— O conteúdo do ensino via pesquisa é o próprio interesse dos alunos, visto que isso não é banal.^{Calina}

fazer com os alunos aprendam a ser e a fazer, pois somente desta forma eles se emanciparão.^{Januário}

interessante!^{Hedi}

— Acho muito interessante o ensino via pesquisa porque eu não preciso preparar aulas, na verdade eu preciso é me preparar, pois, para o início das aulas eu tenho apenas um planejamento prévio contendo uma prévia organização do trabalho.^{Abadir}

Fonte: Elaboração a partir dos dados da pesquisa (2014)

ANEXO IV - CARTAS DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA E DECLARAÇÕES



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE - CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS / SC
Fone: (48) 37219429 / Fax: (48) 3721-8638 / ppge@ced.ufsc.br

Florianópolis, 01 de julho de 2013.

À Senhora
Gisele Pereira Jacques
Gerente
Gerência de Formação Permanente
Secretaria Municipal de Educação

Assunto: **Carta de Apresentação**

Senhora Gisele Pereira Jacques,

Ao mesmo tempo em que venho cumprimentá-la, apresento o mestrando Anderson Carlos Santos de Abreu, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação, registrado sob o número 201204880, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, com previsão de término em agosto de 2014.

Esclareço que a pesquisa em pauta visa investigar o tema *Educação de Jovens Adultos e Conhecimento (escolar): Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* e para sua efetivação necessitamos participar das formações continuadas dos professores da EJA, desta rede, bem como a realização de um grupo focal.

Coloco-me à disposição para a prestação de quaisquer informações que sejam necessárias.

Atenciosamente,

Prof^ª. Dr^ª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.
Orientador



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE - CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS / SC
Fone: (48) 37219429 / Fax: (48) 3721-8638 / ppge@ced.ufsc.br

Florianópolis, 01 de julho de 2013.

Ao Senhor
Daniel Godinho Berger
Chefe de Departamento da Educação de Jovens e Adultos
Secretaria Municipal de Educação

Assunto: **Carta de Apresentação**

Senhor Daniel Godinho Berger,

Ao mesmo tempo em que venho cumprimentá-lo, apresento o mestrando Anderson Carlos Santos de Abreu, aluno regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação, registrado sob o número 201204880, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, com previsão de término em agosto de 2014.

Esclareço que a pesquisa em pauta visa investigar o tema *Educação de Jovens Adultos e Conhecimento (escolar): Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* e, para sua realização, necessitamos da sua autorização para realizar observação, bem como intervenção na formação dos professores desta rede com a metodologia de grupo focal.

Coloco-me à disposição para a prestação de quaisquer informações que sejam necessárias.

Atenciosamente,

Prof^ª. Dr^ª. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.
Orientadora



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
Rua Ferreira Lima, 82 – térreo – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefone: (48) 21065922– Telefax: (48) 21065917



Florianópolis, 01 de Julho de 2013.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Permanente), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Educação de jovens adultos e conhecimento (escolar): concepções de professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2013. A pesquisadora **Anderson Carlos Santos de Abreu** está sob orientação da Profª Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Gisele Pereira Jacques
Gerência de Formação Permanente



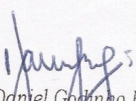
PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA D ENSINO FUNDAMENTAL
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS



DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: ***"Educação de Jovens Adultos e Conhecimento (escolar): Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis"***, e cumprirei os termos da Resolução CNS 196/96 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 01 de julho de 2013.


Daniel Godinho Berger
Matrícula: 10832-4
Chefe de Departamento da Educação
de Jovens e Adultos

DANIEL GODINHO BERGER
Chefe de Departamento da Educação de Jovens e Adultos



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE - CEP 88040-900 -
 FLORIANÓPOLIS / SC
 Fone: (48) 37219429 / Fax: (48) 3721-8638 / ppge@ced.ufsc.br

Florianópolis, 05 de novembro de 2013.

Ao Senhor e Senhora
 Carina Santiago e Orélio Parcianello
 Coordenadores de Núcleos de EJA
 Secretaria Municipal de Educação

Assunto: Carta de Apresentação aos coordenadores dos núcleos de EJA CENTRO I e EJA SUL I

Senhora Carina Santiago e Senhor Orélio Parcianello,

Ao mesmo tempo em que venho cumprimentá-los, apresento-me como aluno mestrando, regularmente matriculado no Curso de Mestrado em Educação, registrado sob o número 201204880, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, com previsão de término em agosto de 2014.

Esclareço que a pesquisa em pauta visa investigar o tema *Concepções de Professores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Educação de Jovens Adultos e Conhecimento (escolar)* e, para sua realização, necessito realizar observação, bem como intervenção junto ao grupo de professores do núcleo com a metodologia de grupo focal.

Gostaria de realizar a intervenção nas seguintes datas:
 EJE CENTRO I - 21/11/2013, na reunião de planejamento (14h às 15h30)
 EJA SUL I - 21/03/2014, na reunião de planejamento (14h às 15h30)

Com relação a permissão para entrada no núcleo, segue anexo o consentimento para a realização da pesquisa, assinado pela Gerência de Formação Permanente, bem como do Chefe de Departamento da EJA.

Coloco-me à disposição para a prestação de quaisquer informações que sejam necessárias.

Atenciosamente,

Anderson Carlos Santos de Abreu
MESTRANDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CAMPUS REITOR JOÃO DAVID FERREIRA LIMA - TRINDADE - CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS / SC
 Fone: (48) 37219429 / Fax: (48) 3721-8638 / ppge@ced.ufsc.br

Título do Projeto: CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - Educação de Jovens e Adultos e Conhecimento (escolar).

Pesquisador: Anderson Carlos Santos de Abreu

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Nome do voluntário: _____ Idade: _____ anos
 R.G. _____

Termos do acordo

O Sr/Sra está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - Educação de Jovens e Adultos e Conhecimento (escolar)” de responsabilidade do pesquisador Anderson Carlos Santos de Abreu. A sua participação ajudará no entendimento da compreensão a respeito das concepções de Educação de Jovens e Adultos, bem como de conhecimento (escolar) da EJA do Município de Florianópolis.

Essa pesquisa pretende compreender quais as concepções de conhecimento (escolar), bem como de EJA, dos professores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (EJA/RME), no contexto dos elementos discursivos que se constituem como bases epistemológicas das pesquisas em EJA na atualidade (Educação Escolar, Educação Popular e Educação ao Longo da Vida)

O Sr/Sra poderá, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa, bastando informar o fato ao pesquisador.

Eu, _____, RG no _____
 declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Florianópolis, ____ de _____ de _____

 Nome e assinatura do voluntário pesquisado

 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

 Testemunha

 Testemunha